# الميسر في إعداد الاختبارات

ح خالد عبد العزيز الدامغ ومحمد عبد الخالق محمد فضل، 1432هـ

*فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر*

الدامغ، خالد عبد العزيز

الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية/ خالد عبد العزيز الدامغ؛ محمد عبد الخالق محمد فضل -الرياض، 1432هـ

240ص ؛ 17×24 سم

ردمك: 978-603-00-7693-2

*1- الاختبارات والمقاييس التربوية 2- مدرسو اللغات الأجنبية .*

*إعداد أ.فضل محمد عبد الخالق محمد (مؤلف مشارك) ب - العنوان*

ديوي 371.27 1432/5688

رقم الإيداع: 1432/5688

ردمك: 978-603-00-7693-2



الطبعة الأولى

1433هـ / 2012م

# الميسر في إعداد الاختبارات
## لمدرسي اللغات الأجنبية

أ.د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ
د. محمد عبدالخالق محمد فضل

جامعة الملك سعود

# الإهداء

إلى كل المؤسسات العربية التي تعنى بتعليم اللغات الأجنبية، وخاصة:

" مؤسسات ورواد ومعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى، نهدي هذا العمل المتواضع.

* * *

مقدمة:

أعد هذا الكتاب خصيصًا لأولئك المعلمين الذين يعملون في حقل تعليم اللغات الأجنبية بصورة عامة، والأمثلة التطبيقية المضمنة في الكتاب مستمدة من مواقف لاختبارات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وفي كل الأحوال، فقد وضع المؤلفان في اعتبارهما أن هؤلاء المعلمين ليسوا ناقلين للمعرفة والمعلومات على النحو التقليدي الذين كان معهودًا حتى وقت قريب، ولكنهم محركون للمعارف وباعثون لقدرات طلابهم على التحصيل والتفكير الناقد والإبداع. لذا فإن ما تضمنه الكتاب من أمثلة ليست إلا للاستئناس بها، إذ نتوقع من المعلم أن يكون مبدعًا في تناولها، مبتكرًا عند النسج على منوالها.

كما نود أن نسجل هنا بأننا قد استفدنا من الأعمال الأصيلة لمن سبقونا في مجال القياس والتقييم اللغوي من أمثال هيتون وهاريس، وآلدرسون، وإللويد، وديفيدسون، وكريستين كوم. غير أن المؤلفين تجاوزا في العمل الحالي تلك الموضوعات العامة في الاختبارات والتي يشيع استعراضها في الكتب التخصصية في مجال القياس والتقييم مثل الصدق والثبات. وهي الفلسفة (أو إطار العمل) الذي يسير المؤلفان في ضوئها، سواء في تمسي إعداد المعلمين أو تدريب المعلمين بمعون اللغة العربية بجامعة الملك سعود أو في برنامج الماجستير في طرق تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، أو في الدورات التدريبية التي شاركا في تنفيها في جهات مختلفة من العالم، حيث يريان أن المدرس قادر على الانطلاق في

الإبداع، فقط يحتاج لمفتاح الابتكار.

وبحكم تخصص كلا المؤلفين في الاختبارات، ومسيرة عملهما الطويلة في تدريس مقررات تعنى بالقياس والتقييم في برامج دراسات عليا، مثل مقرر (اختبارات اللغة) في قسم إعداد المعلمين، ومقرر (الاختبارات والتقييم) في قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ومقرر ( Language Evaluation) في برنامج ماجستير طرق تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها في كلية التربية بجامعة الملك سعود؛ أو في الدورات التدريبية التي شاركا في تنفيذها في جهات مختلفة من قارات العالم؛ وكذلك اطلاعهما على كم كبير من الأدبيات التي كتبت عن الاختبارات، وبما قدماه من أعمال بحثية في هذا المجال،، فقد آثرا أن يركز الكتاب الحالي على الجانب التطبيقي كي يساير الجانب النظري، بغرض أن تتكامل لدى المدرس المتطلبات الأساسية لتطوير قدراته في مجال تصميم الاختبارات وبنائها ومن ثم تقييمها. فالمؤلفان مؤمنان بأن المدرس قادر على الانطلاق والابداع في مجال القياس والتقييم إذا ما فتحت له إضاءات تنير له الطريق بناء اختباراته، بل وتساعده في معرفة مواضع القصور في اختبارات غيره .

يقع هذا الكتاب في أربعة فصول: تناول الفصلان الأول والثاني بعض الجوانب النظرية، وتناول الفصلان الثالث والرابع الجوانب التطبيقية؛ فقد تناول الفصل الأول أنواع التقييم: وقت إجرائه، وشموله، ومكانه، ومعالجة البيانات، والفلسفة. وكذلك أنواع الاختبارات من حيث الأهداف المرجوة منها وطريقة تصحيحها، والمرحلة الزمنية التي تجرى فيها، والمدى الذي تغطيه، والجهة التي تعدها ونوعية المعايير المستخدمة فيها.

وتناول الفصل الثاني ما استجد في مجال التقييم اللغوي، وهو ما أصبح يعرف باسم التقييم اللغوي البديل. وقدم الفصل تعريفًا موجزًا له، والاختلاف بينه وبين التقييم التقليدي، ثم عرج على الاختبارات المحوسبة بأنواعها وإيجابياتها وسلبياتها، وملفات الأعمال الطلابية.

تناول الفصل الثالث الاختبارات الموضوعية والقواعد الأساسية التي ينبغي أن تستصحب حين تصميمها وإعدادها. كما تطرق الفصل إلى الصور المختلفة التي يمكن أن يرد عليها كل نوع، واقتراحات تساعد على كتابتها وكذا طرق التحقق من جودتها، ومزايا كل منها وعيوبه بالإضافة إلى النواتج التعليمية التي تقيسها.

في الفصل الرابع، استعرض الكتاب اختبارات عناصر اللغة ومهاراتها، وأنواع البنود التي يمكن تناول العنصر أو المهارة من خلالها.

وحيث إن هذا الكتاب أعد ليستخدم في برامج إعداد أو تدريب المعلمين وكذلك للمعلمين الذين يرغبون في تطوير قدراتهم في مجال إعداد الاختبارات؛ فقد انتهى كل فصل من الفصول الأربعة بأسئلة وتدريبات تعزز ما تمت قراءته أو دراسته في كل فصل، بالإضافة إلى متطلبات تطبيقية على اختبارات مهارات اللغة وعناصرها تنفذ من خلال هذه التدريبات أو بإضافات يقوم بها المستفيدين من الكتاب على الاختبارات التطبيقية الموجودة في صفحات الملاحق.

ونسأل الله أن يوفق الجميع لما فيه الخير.

أ.د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ

د. محمد عبدالخالق فضل

المحتويات

* * *

## الفصل الأول: أنواع التقييم والاختبارات

### أنواع التقييم:

بما أن برامج تعليم اللغات متنوعة ولكل منها أهدافه وخصائصه، تنوعت كذلك أساليب التقييم، وكثرت الأسماء التي أطلق عليه بتعدد هذه الأهداف واختلاف المواقف. وقد أفضت اجتهادات خبراء التقييم إلى تداخل أنواع التقييم والاختبارات بعضها في بعض؛ فهناك من قسم التقييم حسب وقت إجرائه، وهناك من نظر إليه من حيث شموله، أو المعلومات والبيانات التي ينشده، أو بحسب معالجة هذه البيانات، أو بحسب المكان أو امتداده؛ ويمكن أن تعود تقسيمات التقييم إلى:

**1- تقييم بحسب مشاركة الطلاب؛** وينقسم إلى نوعين:

- **أولًا:** تقييم ذاتي Self-Assessment، ويعتبر جزءًا من التقييم البديل، ويقوم فيه الطالب بنقد نفسه بنفسه.
- **ثانيًا:** تقييم الأقران Peer Assessment وهو مثل التقييم الذاتي من أساليب التقييم البديل، ويتم من خلال قيام كل طالب بتقييم أعمال زملائه. والهدف من كلا النوعين تحقيق الأهداف التالية (علام، 2004):

أ- زيادة استقلالية الطالب.

ب- فهم الطالب للمادة الدراسية فهمًا متعمقًا.

ج- تحويل الطالب من متلقٍّ سلبي إلى مقيِّم.

د- جعل الطالب قادرًا على نقد أعماله بنفسه.

ه- توضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام للطالب.

**2- تقييم بحسب التخطيط**، وينقسم إلى تقييم نظامي وتقييم غير نظامي؛ فالتقييم النظامي هو التقييم الذي يخطط له مسبقًا، ويكون لغرض محدد. أما التقييم غير النظامي فلا يخطط له، ويقوم على الملاحظة التلقائية لكيفية سلوك الطلاب.

**3- تقييم بحسب امتداد المكان؛** فهناك تقييم واسع global وتقييم محلي local.

**4- تقييم بحسب معالجة البيانات؛** فهناك تقييم وصفي، وتقييم مقارن، وتقييم تحليلي.

**5- التقييم بحسب الشمول؛** فهناك التقييم الكلي، وهناك التقييم الجزئي؛ فالكلي تقييم يشمل جميع طلاب البرنامج اللغوي الواحد أو البرامج المتعددة ذات الأهداف والمناهج الموحدة. أما الجزئي فيكون تقييمًا لفرع من فروع مادة ما في برنامج اللغة كالقراءة، أو المفردات على سبيل المثال.

**6- التقييم حسب المعلومات أو البيانات؛** فهناك تقييم كمي، وتقييم كيفي؛ فالتقييم الكمي يرصد من خلاله الجزء الذي أنجز من مقررات أو موضوعات المنهج، أما التقييم الكيفي فيرصد مظاهر الضعف والقوة لدى الدارسين في فروع اللغة العربية المختلفة لعلاجها فرديًا أو جماعيًا.

**7- وهناك تقييم بحسب الموقف من الأهداف؛** فهناك تقييم يعتمد على

أهداف، وهناك تقييم متحرر من الأهداف، وتقييم تجريبي يستخدم لقياس مدى صلاحية منهج ما في برنامج تعليم اللغات.

**8- وهناك تقييم بحسب الفلسفة؛** ويقسم إلى تقليدي وآخر مطور أو إجرائي.

**9- تقييم بحسب اختلاف النظام المرجعي** Reference System الذي يبنى عليه تفسير النتائج التي نحصل عليها باستخدام أدوات القياس المختلفة، وهي ثلاثة أقسام:

أ- تقييم معياري المرجع؛ ووظيفته تقدير مستوى الأداء العام للدارس مقارنة بأداء زملائه؛ فأداء الزملاء هو معيار المقارنة.

ب- تقييم محكي المرجع؛ ووظيفته موازنة أداء الطالب بمستويات أداء (محكات) تمثل الحد الأدنى من الإتقان اللازم تحقيقه دون حاجة إلى موازنة أدائه بأداء زملائه الآخرين.

ج- «تقييم السمات الكامنة؛ يهدف إلى تحديد العلاقة بين أداء الطالب في اختبار معين، وهو ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة، والسمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره» (كاظم، مهدي 2001).

**10- تقييم بحسب المكان؛** ويندرج تحته نوعان: تقييم داخلي يكون داخل المؤسسة التعليمية إعدادًا وإجراءً وتنفيذًا، وهناك تقييم خارجي، يكون دور المؤسسة التعليمية فيه دورًا هامشيًا.

**11- التقييم بحسب وقت إجرائه:** وينقسم إلى:

أ- تقييم تمهيدي (تحليلي)؛ يكون في بداية العام أو الفصل الدراسي، ويساعد القائمين على البرنامج في اتخاذ بعض القرارات عند بدء البرنامج الدراسي.

ب- تقييم تكويني وتشخيصي؛ ويكون في أثناء تنفيذ البرنامج، ويساعد القائمين على البرنامج في اتخاذ قرارات علاجية فورية خلال سير برنامج اللغة.

ج- تقييم تتبعي؛ وهو تقييم مستمر تتابع فيه المشاريع التي يكلَّف بها المتعلمون خلال مدة زمنية يحددها البرنامج.

د- تقييم تطويري؛ ينفذ على فترات زمنية يحددها القائمون على برامج اللغة بهدف تطوير المناهج التي تتبناها هذه البرامج في ضوء التغذية الراجعة من نتائج الاختبارات.

أنواع الاختبارات:

تعد الاختبارات الوسيلة الأشهر والأكثر شيوعًا من بين أساليب التقييم، لكنها ليست الوسيلة الوحيدة، ويمكن أن تتحقق هذه الاختبارات في إحدى صور أربع:

أ- شفوية.

ب- كتابية (ورقة وقلم).

ج- أدائية ـ عملية.

د- اختبارات محوسبة.

«وللاختبارات أهمية خاصة في برامج تعليم اللغات الأجنبية، بما في ذلك

برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بل إن اختبارات اللغة هي الوسيلة الوحيدة لتقييم كفاية المتعلم وتحصيله في كثير من هذه البرامج» (العصيلي، 1422).

واختبارات اللغة كثيرة متنوعة، وتختلف باختلاف الهدف من تطبيقها. وأهم هذه الأنواع يمكن تصنيفها في التالي:

1- حسب الأهداف المرجوة منها؛ وتنقسم بدورها إلى سبعة أنواع، ويدخل بعضها ضمن ما ذكرناه سابقًا مثل: تحديد المستوى، والتشخيص:

أ- اختبارات تشخيصية، وتغذية راجعة.

ب- اختبارات التصفية والاختيار؛ وتجرى عندما يكون عدد المتقدمين للبرنامج أكثر مما هو مسموح به لاختيار الأفضل فالأفضل.

ج- اختبارات الاستعداد اللغوي؛ وتصمم بهدف قياس الأداء المحتمل لدارس اللغة الأجنبية حتى قبل أن يشرع في تعلمها.

د- اختبارات التحصيل؛ وتصمم بهدف قياس ما يكون قد درسه الطلاب في برنامج اللغة خلال فترة دراسية (قصيرة أو طويلة) فهو مرتبط بالمقرر وبالمنهج الذي يدرس.

ه- اختبارات الكفاية اللغوية، وتصمم بهدف قياس مهارات عامة في اللغة، وفق المواقف التي يحتمل أن يستخدم فيها الطالب اللغة مستقبلًا. ولا يرتبط بمقرر أو بمنهج معين.

2- حسب طريقة التصحيح؛ وتنقسم إلى نوعين:

أ- ذاتية؛ تدخل فيها عوامل التقدير الذاتي للشخص الذي يصحح من

قبيل: 1) خطأ الهالة 2) والخطأ الثابت.

ب- موضوعية؛ وهي على النقيض من الاختبارات الذاتية، ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الثبات. وله كثير من المزايا، وأيضًا كثير من العيوب، وسنتناول كل ذلك في الجزء الخاص بالاختبارات الموضوعية.

3- حسب الوقت أو المرحلة الزمنية التي يجرى فيها الاختبار، وتقسم إلى ثلاثة أقسام:

أ- اختبارات قبل أو عند بدء برنامج اللغة؛ مثل: الاختبارات القبلية، واختبارات تحديد المستوى.

ب- أثناء تنفيذ البرنامج؛ مثل الاختبارات التكوينية والتشخيصية.

ج- عند الانتهاء من برنامج تعليم اللغة أو إحدى وحداته، وتسمى الاختبارات الختامية أو النهائية وإذا كانت ذات أهمية قصوى تسمى (الاختبارات المصيرية).

4- حسب المدى الذي تغطيه؛ وتنقسم إلى قسمين:

أ- اختبارات العناصر والمهارات المنفصلة؛ مثل اختبارات المفردات، والتراكيب النحوية، والأصوات، وفهم المسموع، وفهم المقروء... وغير ذلك.

ب- الاختبارات التكاملية؛ وهي تمثل الاتجاه الجديد من التقييم البديل متعدد الأبعاد الذي يسهم في تكامل عمليتي التقييم والتعلم في برامج تعليم اللغات، وهذا ما نتحدث عنه في الفصل الثاني.

5- حسب متطلبات تنفيذها والإجابة عنها، وتكون كما ألمحنا سابقًا:

(أ) شفوية (ب) كتابية (ج) أدائية - عملية.

6- حسب الجهة التي تعد الاختبار، وتقسم إلى قسمين:

أ- اختبارات مقننة؛ تعدها جهات متخصصة في القياس والتقييم، ويكون بعضها تجاريًا.

ب- اختبارات المعلم؛ وهي اختبارات يعدها المعلمون وغالبًا ما تمثلها الاختبارات الصفية ولا تتوافر فيها صفة التقنين.

7- حسب نوعية المعايير المستخدمة في التحليل والتفسير، وتنقسم بدورها إلى قسمين:

أ- اختبارات معايير المستوى النسبي أو المعدل العام؛ وتمثلها الاختبارات معيارية المرجع.

ب- اختبارات معايير المستوى المطلق؛ وتمثلها الاختبارات محكية المرجع.

8- حسب عدد المفحوصين؛ وتنقسم إلى قسمين:

أ- اختبارات فردية؛ تسمح بقدر أكبر من التفاعل بين المفحوص (الطالب) والفاحص (المدرس).

ب- اختبارات جماعية؛ وتطبق على مجموعة كبيرة من المفحوصين لأسباب اقتصادية وغيرها؛ «ويمكن استخدام الاختبارات التي صممت للجماعة لتطبق على الأفراد، ومن النادر عمل العكس» (nitko,1983).

إعداد اختبارات اللغة وبناؤها:

ينصح خبراء القياس والتقويم، أن ينطلق إعداد أي اختبار ـ مهما كان نوعه ـ من عدة خطوات تبدأ بتحديد الأهداف، ثم وضع خطة عامة لمحتوى الاختبار، ثم كتابة التعليمات وبناء البنود فالتصحيح. وإذا كنا نريد أن نستفيد من الاختبار ليكون بمثابة اختبار مصيري High-Stakes Test فمن الأفضل اتباع الخطوات السابقة نفسها بالإضافة إلى القيام بعملية تقنين هذا الاختبار، ومن ثم تجميعه وإخراجه في شكله النهائي كما يلي (عبد الخالق، 1996):

خطوات إعداد الاختبارات وبناؤها:

***الخطوة الأولى: تحديد الأهداف:***

هناك قاعدة عامة ينصح بها خبراء التخطيط، يجب اتباعها قبل الشروع في أي عمل مهما كان نوعه، ألا وهو تحديد الهدف الذي ننشده من وراء ذلك العمل، ثم نضع الخطة أو الخطط اللازمة للوصول إلى ذلك الهدف... وإذا طبقنا هذه القاعدة (قاعدة تحديد الهدف أولًا) فإن تصميم الاختبار يصبح أسهل ولا شك، ثم إذا تعرفنا على الوسائل المختلفة (حسناتها وسيئاتها) للوصول إلى الهدف المنشود، اقتربنا من مرحلة تصميم الاختبار المناسب، ومن ثم نتمكن من تطبيق قاعدة الصدق.

وقبل أن يخرج الاختبار في صورته النهائية ـ التي يمكن الوثوق فيها ـ فإنه يجب أن يمر بعدة مراحل من التمحيص والتجريب والتقنين يتم من خلالها صقله (محمد فضل 1996).

ويمكن تلخيص الخطوات التي يمر من خلالها الاختبار ليصل إلى درجة الجودة في النقاط التالية:

**أولًا: إعداد الخطة وجمع المادة محتوى الاختبار:**

1- تحليل المقررات والكتب الدراسية.

2- صياغة الأهداف، وتحديد الخطة العامة.

3- إعداد تخطيط ومسح شامل للمنهج والكتب الدراسية التي حلِّلت.

4- عرض الخطة على خبراء في مجال التخصص لتمحصيها.

5- مراجعة تخطيط الاختبارات وفقا لاقتراحات المتخصصين.

**ثانيًا: صياغة الأسئلة وتجربتها:**

1- كتابة الأسئلة.

2- عرض الأسئلة على المتخصصين أو الزملاء من ذوي الاطلاع والخبرة.

3- ترتيب الأسئلة ومراجعتها وفقا لتوصيات المتخصصين.

4- صياغة تعليمات الاختبار.

5- إعداد أوراق الإجابة ومفاتيحها.

6- طبع الصورة المبدئية ثم إجراؤها ـ بهدف التجربة ـ على عينة ممثلة للدارسين بغرض تحديد صلاحية الاختبار للفئة التي صمم من أجلها.

**ثالثًا: إعداد النسخ النهائية:**

1- اختيار الأسئلة للصورة النهائية ومراجعتها.

2- وضع معايير للاختبار.

3- طبع الاختبار في صورته النهائية.

4- تطبيق الصورة النهائية للاختبار لتحديد الدرجات المعيارية.

ومن الجدير بالذكر أنه ليس من الضروري التمسك بحرفية هذه الخطوات، فقد يكتفي المدرس ببعضها لبلوغ أهدافه وخاصة إذا كان بصدد تصميم اختبار صفي.

***الخطوة الثانية: وضع الخطة العامة لمحتوى الاختبار:***

إن تحليل المقررات الدراسية مهم جدا إذ إن محتوى الاختبار يعتمد اعتمادا كبيرا على ما درسه الدارسون داخل حجرات الدراسة، إلا إذا كان الهدف من الاختبار الوقوف على كفاية الدارسين أو تصنيفهم في مجموعات حسب مستوياتهم.

ومن خلال هذا التحليل يمكننا الوقوف على ثقل كل جانب ونصيبه من الأسئلة التي سترد في الاختبار، وبذلك يقيس الاختبار ما درسه الدارسون فعلا وبالثقل المحدد لكل جانب في المقرر. إذ ليس هناك مبرر لأن يكون لجزئية معينة في الاختبار ربع الزمن المحدد للاختبار وكذلك ربع الأسئلة في حين لا يتجاوز نصيبها في المقرر المدروس العشر مثلا.

أما الأهداف المراد تقويمها فينبغي أن تصاغ في صورة أنماط سلوكية وأهمها (بامشموش، 1980): المجال المعرفي؛ كاكتساب المعلومات، والفهم، والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وكذلك المجالان السلوكي والانفعالي.

أما صياغة الأسئلة المصاحبة فتأتي بعد تحديد الأهداف وإعداد الخطة العامة لمحتوى الاختبار. ومن الأفضل الشروع في تصميم الاختبار الصفي قبل

إجرائه بعدة أيام لأن ذلك يعطي المدرس فرصة إعادة قراءة اختباره ومن ثم تعديل ما قد يرى في الاختبار من غموض أو أخطاء طباعية أو فنية. ومن الأفضل أن يعرض المدرس الاختبار على أحد زملائه؛ إذ كثيرا ما تفوت على معدِّ الاختبار بعض الأخطاء حتى وإن راجع الاختبار أكثر من مرة.

وفي هذه المرحلة يحدد المدرس عدد الأسئلة وفقا لثقل العنصر أو المهارة (قيد الاختبار) في المقرر المدروس آخذا في الاعتبار الزمن المتاح للمادة في برنامج الاختبار الكلي (انظر إعداد جول المواصفات في هذا الفصل). ثم بعد ذلك يقوم بترتيب بنود الاختبار في ضوء ما قد أجراه من تجارب وفي ضوء خبراته ومعرفته بدارسيه. وقد لخص (التقويم التربوي) (بامشموش، 1980) إمكانية ترتيب الأسئلة على النحو التالي:

أ- الترتيب تبعا للصعوبة؛ وفيها يبدأ بالأسئلة السهلة ثم تتدرج في الصعوبة حتى ينتهي الاختبار بأكثر الأسئلة صعوبة.

ب- الترتيب الدوري بالنسبة للصعوبة؛ وفيه تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب في المجموعة الأولى، ثم مرة أخرى من الصعب إلى السهل في المجموع الثانية وهكذا؛ أي أن الأسئلة الصعبة تكون وسط الاختبار تقريبا.

ج- الترتيب تبعا لوحدات المادة وموضوعاتها؛ وفيها تجمع الأسئلة التي تدور حول موضوع واحد بعضها مع بعض بغض النظر عن مستوى السهولة والصعوبة فيها.

د- الترتيب وفقا للأهداف... مثل البدء بأسئلة المعلومات، فالتفسير، فالاستنتاج... إلخ.

***الخطوة الثالثة: كتابة التعليمات:***

كثيرًا ما يجلس الدارسون للاختبار وتبدو أعصابهم متوترة خلال الدقائق الأولى على الأقل. لذا فمن الأفضل ألا نزيد إلى توترهم البدء بكتابة تعليمات صعبة أو غير واضحة. إن التعليمات والتوجيهات التي تقدم للدارس، تمثل عاملًا مهمًا من العوامل التي تساعد على صدق الاختبار وثباته، وما لم تستطع أغلبية الدارسين فهم هذه التعليمات، فإن الاختبار سيفقد الكثير من ثباته وصدقه. إن كل كلمة في التعليمات يجب أن تنتقى بعناية، وخاصة إذا كان الجالسون للاختبار من المبتدئين الذين كثيرًا ما تستدعى الحال شرح التعليمات والتوجيهات لهم بلغاتهم القومية لا باللغة العربية وذلك لتوضيح المطلوب منهم القيام به. وأحيانا لا نلجأ لشرح هذه التعليمات إذا كانت هذه التعليمات هي نفسها التي سبق أن تدرب عليها وألفها الدارسون في الصف أثناء إجاباتهم عن التمارين والواجبات المنـزلية. ولكن إذا ما كانت هذه التعليمات جديدة كما هو الحال في اختبارات التصنيف أو اختبارات الكفاية اللغوية، فيجب على المدرس أن يتأكد أن كل الذين يجلسون لهذا الاختبار قد فهموا ما تعنيه هذه التعليمات قبل بدء الاختبار. كما يجب أن تعطى نماذج من الأمثلة لتكون بمثابة جزء من هذه التعليمات لتوضيح كيفية الإجابة وطريقة تسجيلها والمكان الذي تسجل فيه. كما يجب أن تشمل هذه التعليمات الزمن المحدد للاختبار ورقم الدارس أو اسمه والعمر والصف والتاريخ وأية معلومات أخرى يريدها أو يراها معدُّ الاختبار.

وأحيانا قد تستدعي الحال أن يجلس كل الدارسين لاختبار تجريبي قصير يكون بمثابة تدريب يسبق الاختبار الأصلي على أن يكون قبله بأسبوع أو بأيام قليلة. أو ترسل إليهم عينة من الاختبار المزمع عقده، خاصة إذا كان الاختبار

اختبار للكفاية اللغوية. ويقوم المدرسون المختصون بالاطلاع على هذه التجربة قبل بدء الاختبار الأصلي للتأكد من أن كل الدارسين قد فهموا ما هم مقدمون عليه.

***الخطوة الرابعة: وضع خطة التصحيح:***

يستسهل بعض المدرسين وضع خطة لعملية التصحيح ورصد درجات الاختبار ويتركونها إلى ما بعد إجراء الاختبار. والأفضل عمل ذلك قبل التصحيح؛ لأنه كثيرا ما تنشأ مشكلات بعد إجراء الاختبار من الممكن تفاديها بكل سهولة قبل الشروع في إجراء الاختبار. لذا من الأفضل دائما أن توضع خطة التصحيح حال الانتهاء من إعداد الاختبار، وكذلك تحديد ما إذا كان سيطلب من الدارس تسجيل إجاباته على ورقة الأسئلة نفسها أم على ورقة إجابة منفصلة. كما ينبغي أن تشمل تعليمات ورقة الإجابة المنفصلة نماذج إجابات الأمثلة التي وردت في أول الاختبار، وكذلك درجة كل سؤال أو كل جزء في الاختبار.

ويجب أن يوضح للدارس أيضا أنه سيحاسب على التخمين إذا ما حاول ذلك. ويمكن استقطاع نسبة التخمين في ضوء المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة النهائية} = \text{الدرجة التي تحصَّل عليها الدارس} - \frac{\text{عدد الأخطاء}}{(\text{عدد الخيارات} - 1)}$$

فعلى سبيل المثال، إذا تحصل الدارس على 64 درجة من مجموع 100 درجة في الاختبار، وكان لكل بند في هذا الاختبار 4 خيارات يختار منها الدارس إجابة واحدة فقط، فإن هذا يعني أنه أخطأ في 36 بندا. فباستعمال المعادلة السابقة، نجد أن الدرجة النهائية تكون كالآتي:

$$\text{الدرجة النهائية} = 36 - \frac{36}{1-4}$$

∴ الدرجة النهائية بعد إزالة أثر التخمين = $64 - \frac{36}{3}$ 64-12=52 درجة

وهناك طريقة أسهل يمكن أن يستخدمها مدرس الصف للحصول على الدرجة النهائية بعد حذف أثر التخمين وهي كالآتي:

- $\frac{1}{4}$ الإجابات الخاطئة إذا كان عدد الخيارات 5

- $\frac{1}{3}$ الإجابات الخاطئة إذا كان عدد الخيارات 4

يخصم $\frac{1}{2}$ الإجابات الخاطئة إذا كان عدد الخيارات 3

ونوصي دائما حين التصحيح، أن يستعمل أداة مثقبة (مثل ورق مقوى أو بلاستيك) توضح ثقوبها الإجابات الصحيحة توفيرا للوقت إذا ما كان الاختبار مكونا من بنود تقوم على الاختيار من متعدد. وبأن تصمم ورقة الإجابة بمقاييس لوح الإجابة ومن ثم يتبع الآتي:

أ- تشطب الإجابات المتعددة للسؤال الواحد، حيث يميل بعض الدارسين لاختيار أكثر من إجابة في كل بند؛ ففي هذه الحالة تحذف منه درجة كل البند حتى وإن كان أحد خياراته صحيحا.

ب- توضع لوحة الإجابة فوق ورقة إجابة الدارس في وضعها الصحيح.

ج- تعداد نقاط الإجابات التي تظهر من خلال الثقوب الموجودة على لوح الإجابة (فيما عدا تلك التي قمت بشطبها أولا). وهذا هو عدد الإجابات الصحيحة.

د- إذا أردت أن تحصل على الدرجة النهائية بعد حذف أثر التخمين،

فاحسب النسبة كما وضحنا 1/4 أو 1/3 أو 1/2 الإجابات غير الصحيحة ثم احسم هذه النسبة من الدرجة التي حصل عليها الدارس.

***الخطوة الخامسة: تقنين الاختبار:***

لكي يكون الاختبار موثوقا به، يجب أن يتمتع بدرجات معيارية عالية تتمثل في: الصدق، والثبات، والتمييز. وللحصول على هذه السمات ينبغي أن يجتاز الاختبار أطوارا من التجارب والإحصاءات، وتسمى هذه العملية بعملية تقنين الاختبار.

والاختبار المقنن يتكون من عدة بنود طبِّقت محتوياته على عينات من الدارسين ممثلة لخصائص أولئك الدارسين الذين وضع الاختبار في الأصل لهم. والغرض من هذا التطبيق هو تجريب الاختبار. وقد نضطر إلى تطبيق الاختبار مرات عديدة لزيادة الوثوق به، فقد نلجأ أولا إلى تجربة الاختبار على طلاب عرب لكي نستبعد ما أخفقوا فيه من بنود، ثم يجرب مرة ثانية على دارسين يشابه مستواهم مستوى أولئك الذين وضع الاختبار لهم، ثم يجرب مرة ثالثة لاستخراج مُعامل الصعوبة والتمييز وبعد ذلك يعدل الاختبار في ضوء التحليل المبدئي لاستخراج معامل الصعوبة والتمييز وبعد ذلك يعدل الاختبار في ضوء التحليل المبدئي ويجرب مرة رابعة لتقنين الزمن الذي يستغرقه واستخراج معامل الصدق والثبات. وفي كل مرة يجرَّب فيها الاختبار تحلل النتائج تحليلا إحصائيا علميا، وهذا يعني إعطاء مزيد من الثقة للاختبار حين إجرائه بصورته النهائية.

***الخطوة السادسة: تجميع الاختبار وإخراجه:***

بعد إجراء عملية الإحصاء اللازمة واستخراج معامل الصعوبة والتمييز والثبات والصدق، تبدأ عملية تجميع الشكل النهائي للاختبار المقنن. وفي معظم الاختبارات يستحسن البدء بالبنود السهلة فالصعبة ثم الأكثر صعوبة بحيث يستطيع الدارسون الممتازون فقط الإجابة عنها.

كما يجب أيضا عند تجميع الاختبار وإخراجه التأكد من أن كل الخيارات قد تساوت في أخذ نصيبها في الخيار الصحيح (أ، ب، جـ، د) وألا تتبع نظاما معينا. فإذا كان ليدنا 80 بندا فيستحسن أن يرد كل حرف من الحروف الأربعة (أ، ب، جـ، د) عشرين مرة، وأن يكون ذلك عشوائيا حتى لا يفطن الدارس الذكي إلى أن الإجابة تتبع نظاما معينا، وبالتالي يتوصل للإجابة تلقائيا دون جهد ذهني يرتبط بالسمة المقيسة.

إعداد جدول لمواصفات الاختبارات:

بعد أن تحدد نواتج التعلم، وتوصف محتويات المادة التي ستدرس في برنامج اللغة، ينبغي إعداد قائمة أو جدول بالمواصفات، وهذه القائمة تربط النواتج بالمحتوى، وتشير إلى الوزن أو الثقل النسبي الذي يعطى لمختلف الجوانب في المادة. والهدف من هذه القائمة هو أن تزودنا بمزيد من التأكد بأن الاختبار سوف يقيس عينة ممثلة لنواتج التعلم وموضوعات المادة المقيسة (الدامغ، 2008). وتأتي أهمية مثل هذا الجدول من أنه:

1- يزودنا بحكم دقيق نسبيًا على مدى صلاحية الاختبار.
2- يزودنا بحكم دقيق نسبيًا لمدى تحصيل الطلاب.
3- يزودنا بمرشد واضح لقياس الأهداف المنشودة.

هذا الجدول ثنائي الأبعاد، يمثل البعد الأفقي منه موضوعات المحتوى التي يتناولها الاختبار، ويمثل البعد الرأسي الأهداف. ويقوم المعلم ـ معد الاختبار ـ بتقدير النسبة المئوية (الوزن الاعتباري) لكل موضوع في خانة المحتويات وفق الثقل الذي يمثله في المقرر. ويستفاد من هذه النسب من وجهين:

أ- تحديد عدد بنود المحتوى المرتبطة بالصيغ السلوكية المخصصة لكل مستوى من مستويات الأهداف.

ب- تحديد عدد البنود التي يجب أن تخصص لكل موضوع من موضوعات المحتوى في كل مستوى من مستويات الأهداف من بنود الاختبار ككل.

ولنضرب مثلًا ميسرًا بمعلم؟ في برنامج اللغة أراد أن يضع جدولًا للمواصفات ليساعده في اختبار القواعد، ورأى أن يقيس بعض الأهداف الموضحة من منظومة الأهداف: الفهم ـ التطبيق ـ التحليل، فقام بتوزيع الموضوعات في ست مجموعات في مجالي الأسماء والأفعال كالتالي:

1- مجموع الأسماء المبنية.
2- مجموعة الأسماء المعربة.
3- مجموعة الأسماء الممنوعة من الصرف.
4- مجموعة الأفعال المبنية.
5- مجموعة الأفعال المعربة.
6- مجموعة الأفعال المعتلة.

| المحتوى / الهدف | الاسم المبني | الاسم المعرب | الممنوع من | الفعل المبني | الفعل المعرب | الفعل المعتل | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | الصرف | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفهم | 6 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 22 |
| التطبيق | 6 | 8 | 6 | 4 | 8 | 6 | 38 |
| التحليل | 10 | 12 | 6 | 4 | 4 | 4 | 40 |
| المجموع | 22 | 24 | 16 | 10 | 14 | 14 | 100 |

نموذج لقائمة بمواصفات اختبار في قواعد اللغة العربية

اقتراحات لتطوير مواصفات الاختبار واستخدامها واستعمالها:

تزداد فعالية تطوير الاختبار، عندما يقوم الأفراد المشاركون في الاختبار بالتعاون في إعداد مواصفات له، وأحسن الطرق لإعداد مواصفات جيدة، أن يقوم تطويرها على ما أجمع عليه التربويون الذين لهم اهتمامات بعملية التقييم. ومهما يكن شكل استعمال مواصفات الاختبار، فإنه من المهمّ أن يعمل معدو الاختبارات من خلال خطة تحقق تقييم المتقدمين إلى الاختبار تقييمًا ثابتًا وموثوقًا به.

عندما يتخذ القائمون على تعليم اللغة وتعلمها القرار المهمّ باعتماد مواصفات الاختبار، فإنهم غالبًا ما يواجهون عددًا من العقبات والقضايا. وفيما يلي بعض المقترحات لتطوير مواصفات الاختبار واستعمالها (الدامغ، 2008).

تطابق البنود والمهام مع المواصفات:

يعتمد تقييم البنود والمهام الاختبارية المطابقة للمواصفات، لما هو محدد في المواصفات نفسها. وكثيرًا ما يعتمد معدو الاختبارات على أمثلة البنود التي تحتويها المواصفات، وليس على المواصفات نفسها، مما يؤدي إلى وجود بنود لها صفة التشابه الطبيعي. ومع أن تشابه الاختبارات من أهم أسباب استعمال

المواصفات، إلا أنه لابد أن نتأكد أننا لا نقيد أنفسنا، ولا نطاق بنود ومهام الاختبارات المنتجة بالاعتماد على عينة البنود والمهام المضمنة في قائمة المواصفات.

وللتغلب على هذه المشكلة، اقترح ديفيدسن ولنتش ( Davidson & Lynch, 27:2002) أنه ينبغي في كل مرحلة من مراحل إجراء التطوير على المواصفات، حذف عينة البنود الموجودة في المواصفات وإشراك المدرسين في نقد المواصفات في إعطاء عينة بنود ومهمات اختبارية. وستبين لنا هذه العملية أن المواصفات والمعلومات المضمنة فيها كافية لتجعل الأمور واضحة ومفهومة لدى معدي الاختبارات (الدامغ، 2008).

اختيار اللغة المتوسطة:

من الهام في تطوير مواصفات الاختبار، الاختيار المناسب للمصطلحات في المواصفات، نفسها. وما يقترحه مصممو الاختبارات في هذا الصدد، استعمال اللغة المتوسطة بين الخواص والعوام في محتوى مواصفات الاختبار؛ لأنه إذا كانت اللغة المستعملة معقدة جدًا، فسيوهن ذلك من عزيمة المدرسين للمشاركة في إجراءات إعداد الاختبار وفق هذه المواصفات المعقدة. وقد جاء دفيدسن ولنتش بمصطلح جديد استخدماه للتعبير عن لغة مواصفات الاختبار وهو (speclish 2002) ويعني هذا المصطلح أن اللغة لها دلالة ضابطة، فهي ليست فضفاضة ولا تتسم بالغموض، وتتوسط بين الخصوص والعموم.

الاستفادة من إجراءات الهندسة العكسية:

اتجاه الهندسة العكسية يعني إعداد أوراق المواصفات من مجموع مواد الاختبارات الموجودة. وقد ذهب دفيدسن ولنتش إلى أنه ليس من الضروري أن

يصمم كل اختبار صمم بناء على قائمة مواصفات. وقد عرّفا الاختبار الذي تديره المواصفات أن كل ما يحدث في الاختبار يرجع إلى المواصفات؛ ولذلك يعتمد جلّ الاستثمار في وقت الاختبار وكذلك الاختبارات نفسها على تطوير المواصفات والاعتناء بها وتقويمها (2002). وفي كثير من المؤسسات توجد الاختبارات والبرامج التعليمية المختبرة، دون أن يكون هناك مواصفات رسمية للاختبارات. وفي هذه المجالات يعتمد مطورو الاختبار على ذاكرة المؤسسة التعليمية أو التاريخ لصياغة اختباراتهم، أو يعتمدون على حدسهم الخاص؛ لجعل اختباراتهم ناجحة.

بالإمكان الاستفادة من إجراءات الهندسة العكسية، وفي الحالة التي تفضل مؤسسة تعليمية ما استبدال طريقة إعداد الاختبارات من الاختبار المعتمد على مواصفات إلى الاختبار غير المعتمد على المواصفات، فسيكون للهندسة العكسية دورها لاقتراح إجراءات تطوير مواصفات الاختبار. وإذا كانت مؤسستك حاليًا لا تستفيد من إجراء الهندسة العكسية. إذا كان هذا هو الهدف، فناقش أولا الاختبارات المستعملة حاليًا، ثم طوِّر مواصفات الاختبار من تلك الأدوات؛ فهذه الإجراءات تؤهّلك لإعداد مسودة المواصفات الأولى من الاختبارات الناجحة الموجودة سابقًا. ويمكن أن تكون نقطة الانطلاق لتطوير مواصفات الاختبار تطويرًا أكثر رسمية.

مراجعة المواصفات وإشراك المدرسين:

بما أن المناهج وعدد الدارسين والأهداف والمدرسين تتغير بين الفينة والأخرى، فلا تخف من مراجعة مواصفات اختباراتك. ويجب أن يكون للمدرسين شعور بالانتماء للاختبار، لذا ينبغي أن يكون لهم مشاركة في تطويره.

وقد تمتد هذه المشاركة إلى مرحلة تطوير ومراجعة مواصفات الاختبار. ومن المهمّ جدًا أن تكون الاختبارات موجّهة من الأفراد المناسبين؛ لتحقيق انتقال المواصفات عندما تدعو الحاجة إلى تغييرها، ولن تتغير الاختبارات دون أن يغيرها الإنسان؛ لذا فلمشاركة المدرسين أهمية قصوى عند إجراء أي تغيير لتطوير الاختبار.

* * *

تدريبات

1- ينقسم التقييم بحسب مشاركة الطلاب إلى نوعين هما:

(أ) .....................                    (ب) .....................

2- تنقسم الاختبارات حسب طريقة التصحيح إلى نوعين هما:

(أ) .....................                    (ب) .....................

3- الخطوة الأولى في إعداد أي اختبار هي: ................................

4- ماذا نعني باتجاه الهندسة العكسية في المواصفات؟ ......................

5- يمكن أن تتحقق الاختبارات في صور أربع هي:

(أ) شفوية

(ب) .....................

(ج) أدائية

(د) .....................

الدرجة النهائية = الدرجة التي تحصَّل عليها الدارس - $\frac{\text{.......................}}{\text{عدد الخيارات - ......}}$

6- أكمل معادلة استقطاع نسبة التخمين التالية:

7- ارجع إلى اختبار القواعد في صفحات الملاحق، ثم أعد جدولًا بقائمة بمواصفات هذا الاختبار على غرار الجدول المذكور في نهاية هذا الفصل.

* * *

# الفصل الثاني: التقييم اللغوي البديل

## تعريفه وأساليبه:

ظلت اختبارات تقييم مستوى القدرة اللغوية؛ حتى وقت قريب، تركز تركيزًا قويًا على الاختبارات المصيرية. ولكن مع ازدياد شعبية التقييم المتعدد المصادر، بدأت بعض المؤسسات التعليمية تتبنى أنواعًا بديلة للاختبارات المصيرية، التي تقدّم عادة مرة واحدة في آخر البرنامج الدراسي.

أدرك المختصون في التربية، في العقد الماضي، أن التقييم البديل وسيلة مهمة للحصول على صورة أكثر دقة عن التطور الدراسي واللغوي للطلاب (Tannenbaum, 1996) ويعرّف (التقييم البديل) على أنه عملية مستمرة، تشمل الطالب والمدرسْ للحصول على أحكام حول تطور الطالب في القدرة اللغوية باستخدام استراتيجيات تقييم غير تقليدية (Hancock, 1994) ويصف هامايان (Hamayan, 1998) التقييم البديل على أنه «تقنيات يمكن استخدامها ضمن سياق التعليم، ويمكن دمجها بسهولة في الأنشطة اليومية في المدرسة أو في الصف الدراسي». هذا المفهوم ذو صلة خاصة بتعليم اللغة الأجنبية واللغة الأم، لأنه يركز اهتمامه على ما يستطيع الطلاب القيام به من خلال الأداء اللغوي، بدلًا من التركيز على ما باستطاعتهم حفظه أو تذكره. ولا يوجد تعريف واحد لـ (التقييم البديل) حسب رأي هويرتا - ماسياس(Huerta Macias, 1995. 8)، «هناك مجموعة متنوعة من الصفات التي قد استخدمت لتمييزه عن الاختبارات التقليدية الموحدة» فالهدف الرئيس إذًا هو جمع المعلومات حول الكيفية التي يستطيع بها

الطلاب أن يعالجوا ويكملوا مهمات أداء حقيقي في اللغة الهدف. ويمكن الإجمال بأن التقييم البديل يحقق المعايير العامة التالية:

1- التركيز على توثيق نمو معارف الطلاب ومهاراتهم بمرور الوقت، بدلًا من التركيز على مقارنة الطلاب بعضهم مع بعض في وقت محدد في نهاية العام (Tannenbaum, 1996. Valdez Pierce&O'Malley, 1987;).

2- التأكيد على نقاط قوة الطلاب (ما الذي يعرفونه، وماذا يمكنهم عمله من خلال الأداء اللغوي) بدلًا من التأكيد على نقاط ضعفهم (Tannenbaum, 1996).

3- تركيز الاهتمام على أساليب التعليم، والبراعة اللغوية، والخلفية الثقافية والتعليمية، ومستوى أداء الطلاب (Tannenbaum, 1996).

4- التقييم البديل موثوق به؛ لأنه يرتكز على أنشطة تمثل تطورًا فعليًا نحو الأهداف التعليمية، وتعكس أداء لغويًا سائدًا في الصفوف، وأوضاعًا واقعية من الاستعمال اللغوي (Carter&Desai, 1991; Tierney, 1987; Stiggins, Baron, 1992).

كانت الحاجة إلى تجاوز مرحلة الاختبارات الموحدة في الفترة الأخيرة، سببًا في ظهور مفهوم (التقييم البديل) الذي قدم مصطلحات أخرى للمنهجيات الجديدة في التقييم، تتضمن مسارات مثل: تقييم الأداء، والتقييم الفعال، وتقييم ملف أعمال الطالب، والتقييم التعليمي (Darling-Hammond, 1994) & (Wiggins, 1993) وعلى الرغم من أن التركيز قد يكون مختلفًا، فإن هذه الأساليب كلها تتضمن منهجية تهدف إلى تكامل التعلّم، والتدريس، والتقييم (Kohonen, 1999). وهناك سبب وجيه لظهور طرق التقييم البديل كأحد أساليب التطوير لعمليات

التقييم الفعالة؛ فحتى وقت قريب جدًا، كان التحكم بجمع معلومات التقييم وتفسيرها حكرًا على مديري المدارس والسلطة المركزية. ثم انتقل هذا التحكم الآن إلى الصفوف، حيث تحدث عمليات التقييم بانتظام وباستمرار. وبما أن المدرسين والطلاب قد أصبحوا منهمكين أكثر في عملية التقييم، فقد أصبحت أساليب قياس التقدم في اللغة أكثر قبولًا، كما أصبحت مباشرة بدرجة أكبر.

إن أفضل طريقة لاستيعاب مفهوم (التقييم البديل) هي مقارنته بالاختبار التقليدي، حيث يختلف التقييم البديل عن التقييم العادي في أنه يطلب من الطلاب أن يظهروا ما باستطاعتهم أداءه فعليًا. هنا يتم تقييم الطلاب بناءً على ما ينتجونه من مواقف وسياقات، بدلًا من التركيز على ما بقدرتهم استذكاره وإعادته (Huerta-Macias, 1994)، فإن الاختبارات قد «أصبحت جزءًا معترفًا به من برامج التعليم حول العالم»؛ فالاختبارات أدوات لتقرير ما إذا كان الطلاب قد تعلموا ما قد تم تعليمهم إياه، وقد تكون الاختبارات أحيانًا بمنزلة معلومات لاحقة للطلاب تدل على مدى تقدمهم الكلي في المناهج اللغوية. يذكر أولر (Oller, 1979: 401) أن «الهدف من الاختبارات هو قياس التباين في أنواع مختلفة من الأداء» وإذا كان هذا صحيحًا، فالاختبارات تطبق إذًا في أوقات رئيسة خلال الفصل الدراسي، للوقوف على مدى تعلم الطلاب.

وعلى النقيض من ذلك، يقدم التقييم البديل بدائل للاختبارات التقليدية لأن خياراته تتميز بالإيجابيات التالية:

1- لا تتطفل على أنشطة الصف الاعتيادية، وتأخذ من وقتها.
2- تعكس المنهج التعليمي المطبق فعليًا في الصف.
3- تقدم معلومات عن نقاط القوة والضعف لدى كل فرد من الطلاب.

4- تعطي مؤشرات متعددة يمكن استخدامها لقياس مدى تقدم الطالب.

5- أكثر تجاوبًا لتعدد الثقافات واختلافها، وأبعد عن التحيز المعياري، واللغوي، والثقافي الموجود في الاختبارات التقليدية (Huerta-Macias, 1994).

قدمت كاثي بيلي (Kathi Bailey, 1998. 207) جدولًا مفيدًا يبين بوضوح نقاط الاختلاف بين التقييم التقليدي والتقييم البديل.

| التقييم التقليدي | التقييم البديل |
| --- | --- |
| اختبارات تجرى على دفعة واحدة | تقييم مستمر ممتد على فترة طويلة |
| اختبارات غير مباشرة | اختبارات مباشرة |
| اختبارات أقل صدقًا | اختبارات أكثر صدقًا |
| لا يقدم للطلاب أي معلومات لاحقة (تغذية راجعة) عن تقدمهم الدراسي العام | يزوّد الطلاب بمعلومات لاحقة عن مسار تقدمهم الكلي في البرنامج |
| اختبارات ذات وقت محدد | اختبارات ذات أوقات مختلفة |
| المهمات الموضوعة في الاختبار تأتي مبتورة وليست ذات سياق في موقف تعليمي | المهمات الموضوعة في الاختبار تأتي في سياق موقف تعليمي |
| تفسير درجة الاختبار مرتبط بمعايير محكية | تفسير درجة الاختبار مرتبط بمعيار أداء الجماعة |
| اختبارات موحدة | اختبارات متفرقة مرتكزة على أنشطة صفية مختلفة |

نقاط الاختلاف بين التقييم التقليدي والتقييم البديل

أساليب التقييم البديل:

تشمل أساليب التقييم البديل عددًا من أساليب التقييم المفيدة، وتتمثل أهم هذه الأساليب فيما يلي (الدامغ، 2008):

ملف أعمال الطالب:

يحتوي ملف أعمال الطالب على نماذج مختارة من الأداء، يقوم بجمعها كل من الطالب والمعلم لعينات مختلفة من الأداء، على أن تعكس قدرات الطالب وتطورها على مدى فترة ممتدة خلال البرنامج الدراسي. وليس الملف مجرد قصاصات، أو ملفًا لأوراق الطالب كلها؛ فهو يحتوي على مجموعة متنوعة من أعمال الطالب في مراحل متواصلة، ويظهر ـ من وسائل أداء متعددة ـ الفائدة التي حصل عليها. (انظر تقييم ملفات الأعمال في هذا الفصل).

الاختبارات التي يعدّها الطالب:

إن الطلب من الطلاب أن يقوموا بإعداد اختبارات للمقررات الدراسية، تعدّ منهجية فاعلة وجديدة ضمن التقييم البديل. وتؤدي مثل هذه الأنشطة الشائقة، إلى ازدياد وعي الطالب بمحتوى المقرر الدراسي، والوقوف على تفصيلاته، كما تمكنه من ممارسة عملية صوغ الأسئلة. وتعتبر نماذج من استراتيجيات تناول الاختبار للمحتوى التعليمي. والاختبارات التي يعدها الطلاب تمارين تعليمية جيدة، وأحد أنشطة المراجعة التي تشجع الطلاب على الاشتراك في تحمل مسؤولية العملية التعليمية (الدامغ، 2008).

إن التقييم الذي ينطلق من الطلاب، يُشرك الطلاب في مجالات كثيرة؛ فمن خلال بناء الاختبار، على سبيل المثال، بإمكان الطلاب المساهمة في اختيار الموضوعات التي سيقوم الاختبار بتغطيتها، واختيار صيغ الأسئلة التي سينبني عليها الاختبار، وأن يشاركوا في خطة توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار. ومن ميزات هذه الطريقة أنها تقلل من قلق الطلاب من الاختبارات وتعطيهم حافزًا أكبر للدراسة.

المشاريع:

ترتكز أهداف المشاريع على مضمون الأهداف التعليمية، وتشمل أحيانًا مجموعة من الطلاب يعملون بعضهم مع بعض، بهدف جمع معلومات تتعلق بموضوع معين. وخلال هذه العملية، يجب على الطلاب أن يستخدموا مصادر معلومات موثوق بها، ويجب عليهم أن يقيّموا المعلومات التي يحصلون عليها. تختتم هذه المشاريع كمنتج نهائي بتقديم خلاصة المشروع لأشخاص آخرين؛ وهذا التقديم قد يكون عرضًا شفويًا، أو ملصقًا، أو كتيبًا، أو خيارات أخرى كثيرة. وإحدى الميزات الإضافية لهذه المشاريع هي دمج المهارات اللغوية للطالب في سياق واقعي.

التقديم الشفوي:

يمكن أن تستخدم طريقة التقديم الشفوي ـ بحد ذاتها ـ كأداة لتقييم مهارة التحدث، ولكن غالبًا ما تدمج مع أنواع أخرى من التقييم البديل. ويستخدم الطلاب برامج الحواسيب المختصة بالعروض استخدامًا متزايدًا في التقديم، مما يساعدهم على توضيح تنظيم أفكارهم وتسلسلها. والتقديم الشفوي مهارة حياتية واقعية، تعطي الطلاب فرصة لمناقشة بعض المظاهر الاجتماعية والثقافية، وهو ما يعزز أساليب التحليل (الدامغ، 2008).

التقييم الذاتي:

كما يشير إليه اسمه، فإن هذا النوع من التقييم يقوم فيه الطالب بتقييم نفسه من خلال أدائه في المقررات التي درسها؛ فهي كالرقابة الذاتية، وتتمثل إحدى ميزات هذا التقييم في زيادة إدراك الطالب لنتائج التقدم الذي أحرزه في البرنامج الدراسي، والوقوف بنفسه على نقاط القوة والضعف لديه.

الاختبارات المحوسبة:

نتيجة للثورة العلمية التي يعيشها عالمنا المعاصر خاصة في مجالات التقنية. فقد حدثت تطورات هائلة استفادت من التطبيقات الحاسوبية الرقمية في مجالات عديدة، ومن تطبيقات تلك الثورة الرقمية في مجال الاختبارات، توظيف الحاسب الآلي كي يكون قناة للقياس والتقييم، يعتمد عليها عدد من الجهات التعليمية في عدد من الدول المتقدمة تقنيا وعلميا، حيث تستخدم في عدد من المجالات مثل اختبارات اللغة، والتمريض، والإدارة، والمحاسبة وغيرها (COMPASS, 2009). وتنقسم الاختبارات المحوسبة إلى ثلاثة أقسام، تتباين نوعًا أو كيفًا، كما يلي:

1- الاختبارات المحوسبة ذات الاتجاه الواحد (التقليدية).

2- الاختبارات المحوسبة ذات الاتجاهين (المتكيفة).

3- الاختبارات الشبكية المحوسبة.

وفيما يلي تمييز لكل نوع من هذه الأنواع الثلاثة.

الاختبارات المحوسبة ذات الاتجاه الواحد (التقليدية):

الاختبارات المحوسبة ذات الاتجاه الواحد، أو ما يصطلح على تسميته أحيانا بالاختبار المعتمد على الحاسب (Computer-Based Test, CTB) يشبه الوعاء الورقي المعتاد من حيث مضمون أداة القياس واتجاه سير مثيرات الاختبارت. وقد انت بدايات الاختبارات الرقمية، في أول صورها، منطلقة من تحويل محتويات الاختبارات الورقية في أول صورها من خلال تحويل محتويات الاختبارات الورقية لتكون على شكل رقمي تخزن في أقراص صلبة (Ward, 2009). ومن أبرز أوجه التشابه بين الوعاءين التقليدي الورقي والتقليد الرقمي أنهما يتسمان بالاتجاه الواحد في سير الاختبار؛ أي ان كل المتقدمين

للاختبار في كلا النوعين يجيبون على جميع المثيرات الاختبارية في النسخة الرقمية بنفس الترتيب الذي تقدم فيه الأسئلة في النسخة الورقية؛ فالسؤال الأول في الوعاء المحوسب هو نفس السؤال الأول في الوعاء الرقمي، وهكذا. أي يلتزم الوعاءان بمنهج متشابه في طريقة تقديم نفس المجموعة من الأسئلة لجميع أفراد المجموعة المتقدمة للقياس وبالنسق نفسه. والمعروف أن الوعاء الاختباري الورقي، يقدم المثيرات الاختبارية بترتيب تصاعدي؛ عادة تتجه تصاعديا في الصعوبة في قياس السمة المقيسة. ووفق هذا التشابه، فمن الممكن أن يكون لأدوات القياس نسختان متماثلتان: واحدة ورقية وأخرى رقمية.

من جهة أخرى تتمثل أبرز الفروق بين الوعاءين الورقي التقليدي والمحوسب التقليدي، أن الوعاء الجديد يحمل في طياته إمكانية أكبر للحفاظ على سرية الاختبار، وحاجته للحاسب الآلي في أثناء إجراء الاختبار. كما يختلفان في آلية التقييم؛ فالورقي لا بد من تصحيحه عن طريق مدرسين، أو على الأفضل، لابد من تمرير استجابات مثيراته على أجهزة ضوئية ليقرأها الحاسب، بينما يتم التقييم في الثاني بصورة تلقائية غالبًا.

الاختبارات المحوسبة ذات الاتجاهين (المتكيفة):

برز مؤخرًا تطور نوعي مهم لأدوات القياس والتقييم الرقمية، وذلك بظهور التقييم الرقمي المتكيف مع المقدرة المهارية أو المعرفية للمتقدم للقياس (Horn, 2006)، والذي يمكن أن يسير تقديم المثيرات الاختبارية فيه في اتجاهين، وهو ما يسمى في الاختبارات بالاختبار الحاسوبي المتكيف(Computer-Adaptive Test, CAT). وفي هذا النوع من القياس والتقييم، ستؤثر الإجابة عن أي سؤال من الأسئلة المقدمة على مستوى صعوبة الأسئلة التالية التي تختار آليًا

لهم، وهذا يؤثر ضمنا في اتجاه سير أداة القياس؛ فقد يصعد اتجاه الأداة للأعلى، ويقدم أسئلة أصعب، أو يعود للخلف فيقدم أسئلة أسهل. ففي حال قدم الطالب إجابة صحيحة عن السؤال، سيختار الحاسب سؤالًا أصعب قليلًا من الأول ويطرحه على المتقدم للاختبار، وعند الإجابة الصحيحة، سيزيد الحاسب من مستوى صعوبة السؤال التالي. وعلى النقيض من ذلك، فإذا أخفق الطالب في الإجابة عن السؤال، سيختار الحاسب سؤالًا أقل صعوبة، وإن لم يجب أيضًا، فسيستمر في تيسير الأسئلة وهكذا يقوم الحاسب بتكييف أداة القياس بناء على مستوى المتقدم للاختبار. وتستمر عملية الصعود للأصعب والهبوط للأسهل إلى أن يستقر أداء الطالب على مستوى معين. فيحصل الحاسوب بهذا الأسلوب على المعلومات الكافية التي تمكنه من الحكم عند مستوى المتقدم للاختبار؛ ربما دون الحاجة لعرض جميع الأسئلة في السمة المختبرة. وقد استخدمت مثل هذه الاختبارات في عدد من المجالات؛ مثل اختبار الكفاية في اللغة الإنجليزية والفرنسية واليابانية، واختبارات الكفاية في: التمريض، والإدارة، والمحاسبة وغيرها (COMPASS, 2009).

ويشير هذا إلى أن الاختبارات المتكيفة هي من أنظمة الاختبارات الديناميكية التي تقدم اختبارات مفصلة على مقاس الطالب. فليس بالضرورة أن يسأل المتقدمون للاختبار في مجموعة اختبارية واحدة نفس الأسئلة، ذلك أنهم يجيبون عن أسئلة متباينة تطرح عليهم بناء على تباين قدراتهم. كما يشير إلى أن هناك إمكانية أن يجيب طالبان عن العدد نفسه من الأسئلة إجابات صحيحة، ومع ذلك يحصلان على درجات مختلفة اعتمادا على درجة صعوبة الأسئلة التي أجابا عنها. وبهذا الأسلوب يكون الوعاء الحاسوبي - عادة - أقصر من حيث الوقت المستغرق للإجابة من الأدوات الورقية العادية، لأن ما يعرض من أسئلة،

يقل فيه استخدام بنود غير موائمة للطالب، وبالتالي يتحدد مستوى كثير من المتقدمين للاختبار من خلال مجموعة قليلة ومحددة من الأسئلة، وليس عن طريق عرض جميع الأسئلة.

يمكن الحصول على مستوى صعوبة الأسئلة، عن طريق معادلات معامل التمييز التي يمكن أن يقوم بها الحاسوب بسهولة، وذلك بمتابعة مدى أداء الطلاب المتفوقين والطلاب الضعفاء عن سؤال ما من بنود الاختبار، وكذلك المدى الذي أخطأت فيه المجموعتان من الطلاب في الإجابة عن نفس السؤال. ويتم هذا وفق عمليات رياضية معروفة في كتب الإحصاء في مجال تمييز الصعوبة والسهولة وتتسم بمستوى عال من الثقة، خاصة إذا أجريت المعادلات بناء على تحليل نتائج أعداد كبيرة من الأفراد. وهذا يعني أن الاختبار المتكيف، يتكون من أسئلة على شكل مجموعات متباينة، أي من (مجموعات شائعة) متعددة من الأسئلة التي تختلف في صعوبتها. وتجري التحويلات على الدرجات الخام للأسئلة التي أجيب عنها باستخدام طرق إحصائية متقدمة تتعلق بنظرية الاستجابة للبند.

الاختبارات الشبكية المحوسبة:

يعد تقديم الاختبار من خلال شبكة الإنترنت، والمتمثلة في الاختبارات الشبكية (Internet-Based Test, IBT) من أحدث النقلات الكيفية في تقدّم القياس والتقييم الرقمي. وبطبيعة الحال يمكن من خلال هذه، التقنية التحكم في تقديم أداة القياس والتقييم من مكان ما في الوزارات أو المؤسسات المسؤولة عن التعليم في العواصم مثلًا، أو من أي مكان ما في العالم، لتنطلق المثيرات الاختبارية في مؤسسات تعليمية أخرى في المدينة، أو في القطر، أو في أطراف متباعدة من

مصدر القياس أو في أطراف العالم؛ ومن المكان نفسه، يمكن إيقاف عرض المثيرات الاختبارية. ويمكن استخدام الإنترنت لتقديم أدوات القياس والتقييم في صورتيه: القياس والتقييم التقليدي المحوسب، وهو طريقة قياس عادية تسير في اتجاه واحد، والقياس والتقييم المتكيف مع المقدرة المعرفية او المهارية للمتقدمين للقياس، وهي الطريقة الأحدث، ويمكن أن تسير في اتجاهين.

تضمن الجهات المسؤولة عن تقديم الاختبارات في هذه الصورة من أوعية القياس والتقييم الرقمي، سرية عالية في حفظ محتوى أدوات القياس، وآلية أسهل في إيصال الاختبارات للمواقع المطلوبة. وهذه الطريقة من القياس والتقييم، قامت باستخدامها فعليا عبر العالم في أواخر عام 2005م مؤسسة خدمات الاختبارات التعليمية ETS لتقديم مثيرات اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (توفل TOEFL، وتقييم الأداء عن تلك المثيرات. وانتشرت حاليًا انتشارًا واسعًا، إلى درجة أن المؤسسة الراعية للاختبار تحرص ألا تقدم الاختبارات الورقية في الأماكن التي يمكن إجراء الاختبار الشبكي فيها (Educational Testing Service, 2009). كما استخدمت تلك الاختبارات فعليا قبل ذلك في تقديم اختبار GRE عبر أطراف العالم (Bartram and Hambleton, 2006).

إيجابيات القياس والتقييم الرقمي:

تتميز الأوعية الرقمية لأدوات القياس والتقييم على نظيرتها التقليدية الورقية، بآليات تتضمن عددا من الإيجابيات التي يمكن إجمال أهمها فيما يلي:

1- ارتفاع درجة صدق أدوات القياس وثباتها.
2- قلة الحاجة لعمليات الطباعة والتصوير.
3- سرعة وسهولة إجراء الاختبارات.

4- الوقت المستغرق للأداء أقصر.
5- الدقة المتناهية في التقييم ورصد النتائج.
6- سرعة الحصول على النتائج.
7- موضوعية التقييم وعدالته.
8- قلة عدد العاملين؛ فليس هناك حاجة مثلا لإدخال الدرجات يدويًا.
9- تقديم أنواع متعددة من مستويات الأسئلة.
10- إمكانية تقديم صوت مصاحب لأسئلة أداة القياس أو محتواها.
11- إمكانية تقديم صور متحركة مصاحبة لأسئلة أداة القياس أو محتواها.
12- إلقاء الضوء على أسئلة أداة القياس أو محتواها.
13- إعطاء معلومات عن عدد الأسئلة التي أجيب عنها، وتلك التي لم يجب عنها.
14- الحد من حالات تسرب الأسئلة.
15- سهولة ودقة الحصول على التقارير بأنواعها المختلفة.
16- تعزيز إمكانية تطوير محتوى أداة القياس.
17- إمكانية أن يتوجه محتوى الأداة الاختبارية لمستوى كل فرد على حدة وليس لمستوى الجماعة.

وفيما يلي مزيد من الإيضاح لبعض أهم النقاط السابقة التي يمكن أن

تسجل لصالح القياس والتقييم الرقمي على نظيره الورقي. وهي ميزات مهمة؛ قد تساعد على انتشار أدوات القياس الرقمي وقبولها في أوساط معدي الاختبارات والمتقدمين لها.

زيادة معاملات الصدق:

تزيد أدوات القياس والتقييم الرقمية ـ خاصة المتكيفة مع مستوى مقدرة الطالب ـ من زيادة صدق الأداة الاختبارية؛ إذ يمكنها متابعة الطريقة التي يستخدمها المتقدم لأداة القياس في أداء اختباره بسهولة، في حين أن الوعاء الورقي يتيح لنا فقط الاطلاع على المنتج الأخير للأداء. وتقدم هذه الخاصية تحليلات إحصائية تساعد في تحديد مستوى ضعف الأسئلة وقوتها؛ كما تساعد بتلقائية في تحديد مدى فاعلية المشتتات (الخيارات الخاطئة) في أسئلة الاختيار من متعدد. بالإضافة إلى ذلك ستزودنا قاعدة البيانات التي يمكن استرجاعها ببساطة من الحاسوب عن طريقة أداء الاختبار بمعلومات عن الوقت المستغرق للإجابة عن كل سؤال، والأسئلة التي غيّر الطالب إجابته فيها، والأسئلة التي تجاوزها الطالب وعاد ليجيب عنها، ربما لتقديم إجابة عشوائية. وهذه الخاصية يمكن استخدامها في تحليل معامل صدق الأداة، وستمكن مطوري أدوات القياس والتقييم الرقمي من زيادة صدق النتائج المتحصل عليها من هذه الأدوات.

زيادة معاملات الثبات:

تبلور التقدم التكنولوجي الأخير في أدوات القياس والتقييم الرقمي في محاولة الوصول لبرامج تقوم بتقييم النصوص الإنشائية المكتوبة آليا وإعطاء درجات لها بشكل آلي. وقد أجريت على مثل هذه البرامج تجارب للوقوف على مدى صدق النتائج التي تقدمها وثباتها(Mason and Stephensen, 2002). ومن هذه

البرامج، حزمة مشروع تقييم الكتابة الإنشائية PEG التي تتضمن برنامج (المدرسة الخالية من الورق) لنظام التصحيح الآلي، وبرنامج (التصحيح الإلكتروني)، وبرنامج (المقيّم الإلكتروني) الذي ابتاعته خدمات الاختبارات التعليمية ETS لتقييم القسم الكتابي في اختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة إنجليزية TOEFL. ومثل هذه الآلية، سترفع من درجة ثبات التقييم بلا شك، وذلك بابتعاد ذاتية المقيم التي قد تتأثر باختلاف حالة الشخص نفسه أو بالاختلاف المتوقع بين أساليب مقيمين مختلفين؛ وهذا سيزيد ضمنا ليس فقط من ثبات الاختبار فحسب، بل أيضا من صدق النتائج.

سهولة الإجراء:

لدى معظم المراكز الأكاديمية في العالم مختبرات كبيرة للحاسب الآلي، ويوجد بها خدمة الاتصال بالإنترنت، وبالتالي فيمكن ترتيب إجراء أدوات القياس والتقييم الرقمي بيسر. كما يمكن عقد الاختبارات كلما دعت الحاجة، دون أن يكون من الضروري أن يجتمع جميع المقدمين للاختبار في مكان واحد. ومن جهة أخرى، يمكن أن تتم عمليات تقييم الاستجابات للمثيرات الاختبارية لأدوات القياس والتقييم الرقمي، آليا وبدقة وسرعة عاليتين. وبناءً عليه، يستطيع المتقدمون للاختبار الحصول على نتائجهم فور انتهاء الاختبار، ولهم الحق، حسب أنظمة بعض الاختبارات مثل اختبار توفل TOEFL، في اعتماد النتيجة أو رفضها وطلب إجراء اختبار آخر.

مزيد من التأمين والسرية:

في الوقت الذي ليس للوعاء الورقي من أدوات القياس والتقييم من خيار للانتقال من المصدر للمستفيدين سوى الطريقة المحسوسة، بل قد يمر الاختبار

بقنوات مختلفة لعدد من الأيام، فإن أدوات القياس والتقييم الرقمي تتميز بإمكانية النقل الإلكتروني المباشر، وهذا يعني زيادة في السيطرة على تأمين سرية الاختبار وضبطه. فقناة الإرسال تكون بين مصدر القياس والتقييم والقائمين على إجرائه مباشرة. بل في أدوات القياس والتقييم الرقمي المقدمة من خلال الإنترنت تتم آلية الاتصال بين المصدر والمتقدم للقياس والتقييم الرقمي مباشرة دون أي قناة إنسانية وما دور القائمين على إدارة مركز القياس إلا إعطاء الضوء الأخضر للمصدر بأن قاعة الأداء جاهزة. ونشير هنا إلى أن ضبط عدم تسرب المعلومات من خلال الشبكة عال جدًا. وإن كان هناك احتمالية للتسرب من خلال الإنترنت، كما سبق أن حدث فعليًا في أحد اختبارات GRE الحاسوبية في شرق آسيا (ETS, 2006)، إلا أن السرية ـ بشكل عام ـ تظل أعلى عما هي عليه في الاختبارات الورقية. ومما يؤكد سرية القناة الإلكترونية أن البنوك ـ رغم فرط حساسية عملياتها ـ تستخدم الآن شبكة الإنترنت بكثرة في تعاملاتها التي تعتبر آمنة وسرية جدًا.

من جانب آخر. تتسم أوعية القياس والتقييم الرقمي المتكيفة مع قدرات المتقدم للاختبار بقدرة عالية في الحد من بعض وسائل الغش الشائعة داخل قاعات الأداء الاختباري؛ ذلك أن المتقدمين لأداة القياس والتقييم الرقمية المتكيفة، يجيبون عن أسئلة مختلفة، وبالتالي فيصعب أن تجد اثنين متجاورين يجيبان عن الأسئلة نفسها في وقت واحد.

سلبيات القياس والتقييم الرقمي:

تتضمن أدوات القياس والتقييم الرقمية عددًا من السلبيات، التي قد تكون عقبة كؤودا أمام قبولها في بعض المجتمعات، وقد تحد من انتشارها في المستقبل

القريب، ويمكن إجمال أهمها فيما يلي:

غياب بعض الميزات التقليدية:

يتضمن الاختلاف بين النظامين (الورقي) و(الرقمي) في أدوات القياس والتقييم، عددًا من الفروق التقليدية التي قد يكون بعضها لصالح الأول. ففي نظام الاختبار الرقمي، لا يستطيع المتقدم للأداة الاختبارية رؤية جميع جوانب المثير الاختباري إذا كان طويلًا، مثل أن يكون هناك نص أو صور وأسئلة مرافقة. كذلك لا يمكنه استخدام علامات سهلة في حذف المشتتات؛ كاستخدام القلم. كما لا يستطيع المجيب وضع خطوط تحت الكلمات أو العبارات الأساسية في النصوص المقدمة أو الكلمات المهمة في الأسئلة. كذلك من عيوب الاختبار المحوسب ـ خاصة الشبكي ـ أن المتقدم للاختبار لا يستطيع ـ في الأغلب ـ أن يطرح الاستفسارات عندما يعيقه فهم الأسئلة؛ مثلما يحدث في موقف الاختبار الورقي، الذي غالبا ما يكون المدرس الذي أعدَّ الاختبار موجودًا في أثناء تطبيقه. كل هذه الاعتبارات، رغم ثانويتها، إلا أنها تعد ميزات يفتقدها الاختبار المحوسب، وتصب في صالح الاختبار الورقي.

الحاجة لتجهيزات متقدمة:

تحتاج أدوات القياس والتقييم الرقمية إلى تجهيزات آلية تتمثل في عدد كاف من الحاسبات الآلية، التي يجب أن تتميز بقدرات عالية. ويحتاج الوجه الشبكي من أدوات القياس والتقييم الرقمي أيضا، لإمكانية الاتصال بالإنترنت. وليس بالضرورة أن تكون مثل هذه التجهيزات متوافرة في كل البيئات التعليمية، خاصة في الدول النامية. ومثل هذه الإشكالية، ستؤدي ضمنا إلى أن يواجه المنتمون للبيئات التي لا يشيع فيها الحاسب الآلي، مشكلات في التآلف مع

طريقة التعامل مع الحاسب الآلي في أثناء أداء القياس الرقمي.

تداخل مهارات أخرى في دلالة الدرجة:

لا تتساوى كل المجتمعات، ولا كل أفراد المجتمعات، في المهارات المطلوبة للتعامل مع تقنيات الحاسب الآلي. وبما أن الدرجة المتحصل عليها من الاختبار يفترض أن تعكس مضمون السمة المقيسة، فإن تدخل قدرات ليست ذات علاقة بالسمة المقيسة ـ في زيادة أو نقص الدرجة ـ سيؤثر بلا شك في الصدق البنائي للدرجة، وهي ثغرة تعاني منها كثير من الاختبارات (انظر مثلًا Bachman, 1990; Kenyon and Malabonga, 2001; Alderson, 2002; McDonald,. 2002; Addamigh, 2003). فالدرجة المتحصل عليها في أدوات القياس والتقييم الرقمي، قد لا تعكس المهارة أو المعرفة المقيسة فحسب، وإنما تتضمن أيضا مدى القدرة على التعامل مع الحاسب الآلي. فقد أشارت دراسة مقارنة قام بها ماكدونالد McDonald، أن درجات بعض المتقدمين لنسخة الاختبار الحاسوبي العادي لاختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (التوفل) TOEFL ونسخة ورقية من نفس الاختبار، قد تأثرت سلبيًا في الاختبار الحاسوبي (McDonald, 2002). لذلك ظهر الكثير من البرامج والكتب التعليمية التي تدرب الطلاب وتغذيهم لهذا الاختبار (Bartram, Dave and Ron Hambleton, 2006; Ward, 2009). غير أن معدي أدوات القياس والتقييم الرقمي يردون على هذا الادعاء بأن القدرات المطلوبة للأداء، لا تتعدى في هذه الأدوات مهارات بسيطة جدا مثل استخدام فأرة الحاسب الآلي، أو سحب شريط السحب عند قراءة النصوص. يقولون أيضا: مع أن هذه المهارات بسيطة، إلا أنه يتم التأكد من أن الطالب يجيدها قبل بداية الأداء الاختباري (Educational Testing Service, 2009).

والحقيقة أن مجال تأثر مصداقية درجات أدوات القياس والتقييم الرقمي ليس في الجانب التقني البسيط المشار إليه آنفا فحسب، وإنما قد يتعداه إلى ما هو أبعد. فقد تختلف القراءة مثلا من خلال الشاشة عن القراءة من نسخة ورقية لصالح أحد وعائي المعلومات، وبالتالي يقود هذا لعدم التكافؤ بين معنى الدرجة التي حصل عليها الطالب في أداء الاختبار من خلال شاشة وبين أدائه الواقعي في الحياة العامة من خلال الورق. فمثلا لو أن شخصًا تقدم للحصول على رخصة قيادة طائرات تعتمد على التكنولوجيا الرقمية، ثم اجتاز أداة القياس مهاريًا أو معرفيًا بدرجة معينة، فهل تتماثل هذه الدرجة في دلالاتها مع الدرجة نفسها لشخص آخر اجتاز اختبارًا للطيران وفق طريقة أكثر تقليدية من الأولى. فمثل هذه الجوانب في دلالات الدرجات في أدوات القياس، تحتاج إلى دراسات للتأكد من عدم تدخلها في معنى المهارة المقيسة.

ملفات الأعمال:

تقييم ملفات الأعمال:

إن ملف أعمال الطالب أصبح مألوفًا هذه الأيام، ولقد أصبح كذلك لأسباب وجيهة منها: أنه يزود الطلاب بأداة ممتازة لاستعراض تقدمهم وعملهم نحو الأفضل. وهو سجل ممتاز لحفظ عملهم باستمرار، وأيضا فإن مجرد جمع ملف أعمال الطالب يشجع على العمل المستمر، وعلى التأمل في الأنشطة الصفية، وكلا الأمرين مهم لعملية التعليم، وكل هذه الأمور إيجابية جدًا لكل من الطلاب والمعلمين على حد سواء. وإن أريد تحقيق الفائدة من عملية تقييم ملف الأعمال، فإن إدارة المعلمين للملف تتطلب تدبرًا وتخطيطًا. ودون تخطيط سليم يعد تطبيق هذا النوع من التقييم عملًا ثقيلًا جدًا على المعلمين، وليس مفيدا للطلاب، فمن

المهم فهمه وتطبيقه جيدًا (الدامغ، 2008).

ما هو ملف أعمال الطالب:

ملف الأعمال مجموعة هادفة من أنشطة الطالب التي تستعرض جهوده الدراسية والتقدم والإنجازات التي حققها في واحد أو أكثر من المجالات التعليمية. ويجب أن يتضمن ذلك «إشراك الطالب في اختيار محتويات الملف، وتعد معايير هذا الاختيار، ومرجعيات الحكم على الفائدة المرجوة من هذه الاختيارات هما الدليل على انعكاس ذاتية الطالب فيها».

يمكن أن يكون ملف أعمال الطالب عملًا مضمنًا في ورقة أو عملًا إلكترونيًا (على قرص مضغوط CD) أو محفوظًا على القرص الصلب للشبكة الداخلية، أو الشبكة المعلوماتية، سواء كوحدة صفية أم كعمل شخصي) فملف النشاط له صفة المرونة؛ لأن الأنشطة مقبولة سواء أكانت على ورقة أم على شكل إلكتروني. ويعتمد الاختيار هنا على ما هو عملي سواء لك كمعلم أو لتلاميذك؛ فإذا كنت تريد مثلًا تحسين أداء الطلاب في مجال الطباعة، أو إدارة الملفات أو المهارات الإلكترونية، فمن الواضح أن الحقائب الإلكترونية تكون هنا ذات منفعة كبيرة، خاصة أن المحتوى الورقي يتماثل مع محتوى العمل الإلكتروني. وأكثر من ذلك عليك أن تأخذ بالاعتبار، وبعناية، أن خاصتي التعلم والإدارة في ملف نشاط الطالب ضروريتان، إذا كنت أنت أو طلابك لديكم مهارات ضعيفة جدًا في مجال ملف أعمال الطالب.

ميزات ملفات الأعمال:

ربما كانت الميزة الأكثر أهمية لملف الأعمال، هي إمكانية استعماله بسهولة لمسايرة تقييم أنشطة الطلاب الحقيقية، ويمكن أن يستعمل كإضافة إلى

الاختبارات العادية أو بدلًا عنها وكطريقة للتقييم المرحلي. وهذا يعطي بعدًا لتقييم الطلاب أكثر من مجرد نظرة سريعة في نهاية الدورة التعليمية، كما في التقييم الختامي.

ولأن ملف أعمال الطالب يبنى على مراحل، فهو بذلك يظهر مدى تقدم الطالب، وهذا يعطي الطالب والمعلم فكرة واضحة عن إمكانيات المتعلم، ويمكن لها بذلك أن تقيس مهارات متعددة. بالإضافة إلى هذا، إذا كان الهدف التعليمي لتطوير الطلاب واضحًا؛ فإن ملف نشاط الطالب مفيد في دعم النقاط التي تبنيها المهارات عادة ببطء، خاصة أن تطوير الذات قبل الاختبار مباشرة غير ممكن، ولاسيما في مهارات اللغة التي تحتاج إلى وقت طويل لتتحسن؛ مثل مهارتي القراءة والكتابة بلغة ثانية؛ فمن الصعوبة أن تفقد مهارات اللغة، ولكنك تحتاج إلى العمل بانتظام لتطويرها، والعديد من الطلاب لا يفهمون هذا حقا، ويحتاجون إلى تدريب لمساعدتهم على بناء عادات دراسية جيدة (الدامغ، 2008).

إذا دأب الطلاب على حفظ أعمالهم في ملفات، فإن من شأن ذلك أن يساعدهم على تطوير إدراكهم عن تطور تعلمهم، وهذا يساعدهم أيضا في بناء مهارات تنظيمية، ويعلمهم كيف يحتفظون بسجلات لتقدمهم. ونجد أن الطلاب الذين يحتفظون بملف الأعمال هذا، لا يلقون الأوراق التي صححها المعلم في سلة المهملات بعد إلقاء نظرة سريعة عليها؛ إنهم يعطون قيمة أكبر لأعمالهم؛ لأنهم سيحتفظون بهذا النشاط في الملف.

لا يمكن تجميع ملف الأعمال في ساعات قليلة قبل تقديمها، ولذلك فهي تنشيط للاستمرار على العمل، وهذا هو المطلوب من الطلاب فعليًا. ويعدّ هذا مهمًا جدًا، ولاسيما للطلاب الذين لديهم عادات دراسية سيئة، ويقومون بالقليل

من العمل لحين مجيء الاختبار، أما الطلاب المجدون فيعملون باستمرار وثبات خلال الفصل كله بما يتفق وملف أعمال الطالب، ولذلك فبالنسبة لهؤلاء الطلاب، يعدّ ملف الأعمال تحفيزًا ودافعًا لعاداتهم الدراسية الجيدة، لذلك فإن بناء أنشطة دراسية مستمرة مفيدة لجميع الطلاب، وعلى ذلك فإن الطلاب ذوي المهارات الدراسية الضعيفة هم المستفيدون أكثر باحتفاظهم بملف الأعمال؛ لأنهم سيعملون بانتظام أكثر من ذي قبل (الدامغ، 2008).

ومن الفوائد الواضحة لملف أعمال الطالب، أن المعلمين الذين يطلبونه بانتظام، تصبح لديهم فكرة جيدة عن كيفية عمل الطلاب. ومن الفوائد الثانوية المهمة له، إعطاء المدرس والطالب فرصة لمناقشة تقدم الطالب بعيدًا عن موقف التهديد. وهكذا فإن فوائد ملف أعمال الطالب واضحة؛ لأنه يقابل بين حقيقة التقييم وما يفعله الطالب فعليًان كما أنه يزيد من وعي الطلاب بتقدمهم ويبني مهارات تنظيمية؛ وهو ـ أي الملف ـ يحفز على العمل المستمر، ويزود المعلم بنظرة عامّة على عمل الطالب، ويمكنه من النظر إليه في أي وقت.

كيما يتم التمييز بين القدرات الفردية، ولكي يقيس ملف أعمال الطالب مهارات حقيقية، فمن المهم حقًا الانتباه إلى نوع المهام التي تعطى على مدار الفصل الدراسي؛ لضمان أنها تغطي مجالًا من المهارات المتعددة، وأن الطلاب لا يقومون فقط «بعمل ما» ولكنها في الحقيقة تمثل تحديًا لهم. ومما لا شك فيه أن تطوير المهام الصعبة يستغرق وقتًا وجهدًا، لكن دون وضع هذا في الاعتبار في أثناء الفصل الدراسي، فإن ملف أعمال الطالب النهائي، سيكون سطحيًا، والدرجات ستكون متضخمة إلى حد غير طبيعي. ومن الخبرة، يتبين أن العديد من المعلمين يخطئون في فهم هذه الغاية، عندما يبدؤون باستعمال ملف أعمال

الطالب لأول مرة (الدامغ، 2008).

* * *

تدريبات

1- على أي شيء ظلت تركز اختبارات تقييم القدرة اللغوية؟..................

2- ماذا نعني بالتقييم البديل؟..................................................

3- لماذا يعد التقييم البديل تقييمًا موثوقًا به؟.....................................

4- أيهما أكثر صدقًا ومباشرة: التقييم التقليدي أم البديل؟.......................

5- ما الحاجة التي أدت إلى ظهور مفهوم التقييم البديل؟........................

6- اذكر أسلوبين من أساليب التقييم البديل؟

أ- .....................

ب- ..................

7- ما المقصود بملف أعمال الطالب؟............................................

8- ما الميزة الأكثر أهمية لملف الأعمال؟..........................................

9- التقييم البديل والتقييم التقليدي: أيهما يتخذ صورة التقييم المستمر وأيهما يتخذ صورة التقييم المصيري الختامي؟...........................................

10- اذكر الأقسام الثلاثة للاختبارات المحوسبة:

أ- .......................

ب- ....................

ج- ....................

11- اذكر واحدًا من إيجابيات القياس والتقييم الرقمي وواحدًا من سلبياته.

أ- ...............................................................

ب- ...............................................................

* * *



## الفصل الثالث: الاختبارات الموضوعية

في دراسة أجرها الدامغ وسكولفيلد (2005) تبيَّن أن الاختبارات الموضوعية من نوع ملء الفراغ باختيار من متعدد أكثر أنواع الاختبارات في المدارس الثانوية والجامعات السعودية، ومن خلال تخصص المؤلفين واهتمامها بميدان الاختبارات يتبين أن الاختبارات الموضوعية من أكثر أنواع الاختبارات شيوعًا. لذلك فقد آثر المؤلفان التركيز على إعداد الاختبارات الموضوعية في هذا الكتاب.

قواعد أساسية:

هناك قواعد أساسية يجب على من يرغب في إعداد أي اختبار أن يضعها في حسبانه عند تصميمه لاختباره، نجمل هذه الأسس، فيما يلي (محمد فضل، 2007) :

1- ينبغي أن يركز كل سؤال أو بند على أهداف تعلمية مهمة تمامًا، ويتحاشى السؤال عن أشياء هامشية تافهة.

2- ينبغي أن يصمم كل بند أو سؤال ليستخلص من الطالب المعارف والأداءات المتصلة بأهداف التعلم المقيسة.

3- لذا ينبغي أن ينطلق إعداد الاختبار من جدول بمواصفات الاختبار المستقاة من أهداف التعلم التي نص عليها البرنامج. (انظر: إعداد جدول لمواصفات الاختبار في هذا الفصل).

4- ينبغي أن تكون اللغة التي تصاغ بها الأسئلة أو البنود، سهلة واضحة؛ ولا تكون غامضة مليئة بكلمات غير شائعة وتراكيب نحوية معقدة.

5- ينبغي أن يكون كل بند مستقلًا عما قبله وعما بعده.

6- ألا تنقل الجمل من الكتاب المقرر بنصها وحروفها في بنود الاختبار؛ حتى لا تعتمد استجابة الطلاب على ما حفظوه من النص المقرر.

7- ينبغي أن تكون هناك إجابة واحدة صحيحة أو تكون هي الأفضل بشهادة الخبراء.

8- ألا يوضع بند أو سؤال بحيث يكبت أو يحول بين الطالب المتفوق وإظهاره تحصيله لأهداف التعلم المقيسة من خلال صياغات تعجيزية.

9- بالمثل، لا ينبغي أن يوضع في البند أو السؤال قرائن أو منبهات تقود للإجابة عنهما دون أن تتوافر لدى الطالب المعرفة أو القدرة الحقيقية اللازمة للإجابة.

حالما يصل المعلم إلى مرحلة صياغة البند وبنائه، سيجد أنه ينبغي عليه أن يختار نوعًا أو مزيجًا من أنواع البنود الموضوعية ليضمنها اختباره. وعلى الرغم من أن ذلك يحدث اعتباطًا أحيانًا، لكن ذلك ليس القاعدة في كل الأحيان. ففي بعض الأحيان يكون المعلم مجبرًا على نوع معين من البنود؛ فترجيح نوع من البنود على نوع آخر تحدده بعض العوامل مثل:

1- طبيعة المادة الدراسية ونوع المحتوى والهدف.

2- الزمن المتوافر للاختبار، وكذلك الإمكانات المتوافرة للتصحيح.

3- مدى ضرورة الحصول على نتائج سريعة.

4- طبيعة نواتج التعلم، ومدى جودة البند.

«إذا تساوت كل الظروف، فإن البنود من نوع الاختيار من متعدد، تمثل أفضل أنواع البنود الموضوعية وأنسبها لقياس نواتج التعلم المختلفة؛ البسيط منها والمعقد، لذا نجدها تستخدم على نطاق واسع» (Gronlund 1995). وإذا وضعنا في حسباننا ما ورد في 4 أعلاه، فإنه من الأجدى أن نبدأ بناء كل بند على أنه اختيار من متعدد، ولنتحول إلى نوع آخر من البنود فقط إذا ما كانت نواتج التعلم ومحتوى الموضوع يستوجبان ذلك.

في كثير من الأحيان يكون أمام المعلم أكثر من خيار من البنود لاختبار الهدف الواحد؛ فمثلًا إذا كان:

- ***الهدف (أ):*** يستطيع الطالب أن يتعرف على معاني كل الألفاظ الجديدة من خلال نص يقرؤه.

نوع البند: ارسم دائرة حول الحرف الذي يشير للمعنى الصحيح من بين الكلمات التالية.

- ***الهدف (ب):*** يستطيع الطالب أن يربط بين المصطلح النحوي وتعريفه.

نوع البند: اختر من القائمة (ب) التعريف الذي يناسب المصطلح في القائمة (أ).

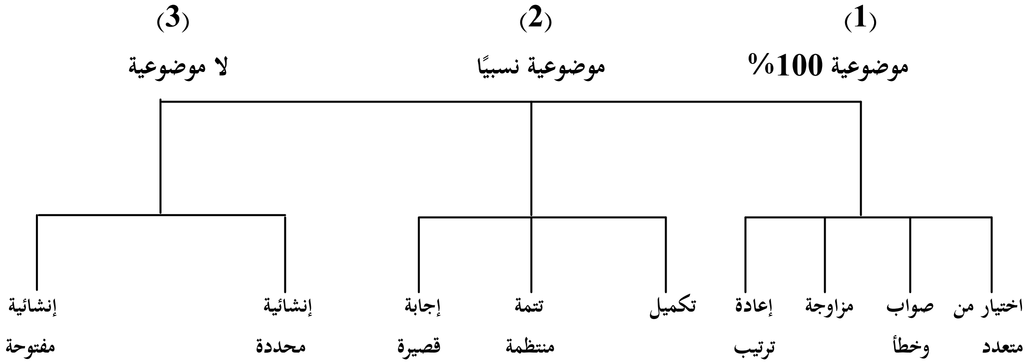
- ***الهدف (ج):*** سيحدد الطالب ما إذا كانت أحداث بعينها قد وردت في القصة أم لا.

نوع البند: فيما يلي قائمة بأحداث وقعت في غزوة بدر. ضع دائرة على (ص) إذا كانت صوابًا، ودائرة على (خ) إذا لم تحدث.

نجد أن الهدف في (أ) قيس باستخدام بند من بنود الاختيار من متعدد. وكان من الممكن أيضًا أن نختبر هذا الهدف باستخدام بنود الصواب والخطأ. وكذلك فإن الهدف (ب) كان يمكن اختباره ببنود الاختيار من متعدد كما اختبرناه ببنود المواءمة (المزاوجة). وهكذا فإن بعض البنود تمكنك من قياس الكثير من الأهداف، ولكن الخيارات التي تجعلك تختار منها تخضع لبعض الاعتبارات، مثل: القيود الزمنية، أو ما يفضله المعلم، أو خبرته وحنكته في كتابة البنود المختلفة. وهكذا فإن بعض الأهداف مثل الهدف (ج) لا يستطيع المعلم قياسه إلا بنوع واحد من البنود الموضوعية، وهو الصواب والخطأ. وقد تصلح له بعض الأنواع الأخرى، إلا أن نوعية الصواب والخطأ هي الأحرى بالاستخدام. وباختصار، فإن أهدافنا هي التي تساعدنا على اختيار ومن ثم استخدام نوع البنود، وفي أحيان أخرى، يجب أن نضع في حسباننا اعتبارات وعوامل أخرى.

البنود الموضوعية:

يمكننا أن نضع الاختبارات في ثلاثة أقسام بالنظر إلى كونها موضوعية 100% أو تقل فيها درجة الموضوعية بنسبة ما، أو فقدانها للموضوعية تمامًا وفق ما هو موضح في الشكل التالي:




أقسام الاختبارات بالنظر إلى كونها موضوعية أو غير موضوعية

أولاً: الاختيار من متعدد:

يعد هذا النوع من أصعب الاختبارات الموضوعية عند تصميمه وبنائه وتقنينه، إلا أنه أسهلها تصحيحًا وإجراء. ويتراوح عدد الخيارات التي يختار منها الدارس الإجابة الصحيحة في البند الواحد ما بين 3 إلى 6 خيارات أو بدائل. ولكن من الصعب إيجاد (6) بدائل جيدة ولا حتى (5) للبند الواحد؛ وإن وجدت لقلَّلت من نسبة التخمين، كما يزعم البعض، لهذا فقد درجت العادة أن يكتفى بأربعة بدائل، ولمدرس الصف أن يزيد أو يقلل من هذه الأربعة حسبما يرى. فقد يرى بعض واضعي الاختبارات أن يشتمل البند في اختبار النحو والتراكيب على أربعة بدائل، في حين يمكن أن ترتفع البدائل في اختبار المفردات إلى خمسة، إلا أن بعض الدراسات أظهرت أن أفضل عدد للخيارات يكون ثلاثة بدائل (الموسوي، 1997).

***مكونات البند:***

تطلق كلمة بند في هذا النوع من الاختبارات على المشكلة المراد اختبارها وتمثل وحدة كاملة؛ بما في ذلك السؤال أو العبارة التي تحتوي على المشكل، ثم البدائل التي تليها؛ بما في ذلك الإجابة الصحيحة. أما الجزء الأول الذي يحتوي على المشكل فقد اصطلح على تسميته بالساق أو الأرومة، وقائمة الإجابات التي تليه اصطلح على تسميتها بالبدائل أو الخيارات، وفي أحيان قليلة تُسمى الاستجابات. ومن بين هذه البدائل توجد إجابة واحدة تكون هي الصحيحة تسمى الخيار الصحيح، وما تبقى بعد اختيار الإجابة الصحيحة، يسمى المشتت أو

الصارف أو المموّه. ووظيفة المشتت جذب أو صرف انتباه الدارس ضعيف المستوى أو الذي لم يستذكر جيدًا.

**مثال: اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الحرف المقابل لها:**

(اشتر جهازًا من هذه ..................... الحديثة).

أ) أجهزة		ب) الجهازات

جـ) الجهاز		د) الأجهزة

فهذا المثال، بدءا من التعليمات حتى رقم (د) يسمى بندا، والساق هي الجملة غير الكاملة:

(اشتر جهازًا من هذه..................... الحديثة).

البدائل أو الخيارات تتمثل في:

أ) أجهزة		ب) الجهازات

جـ) الجهاز		د) الأجهزة

والخيار الصحيح هو:

د) الأجهزة

والمشتتات أو الصوارف تتمثل في بقية الخيارات غير الصحيحة التالية:

أ) أجهزة

ب) الجهازات

جـ) الجهاز

والآن إليك المزيد من التفصيل للمكونات الأربعة لبند الاختيار من متعدد.

**(1): الساق:**

وظيفة الساق أن تقدم المشكل المراد اختباره بوضوح ودقة وإيجاز؛ حتى يتمكن الدارس من خلاله من الحصول على فكرة عامة عن لب المشكلة يتوصل بها إلى الإجابة المطلوبة. ويجب ألا تحتوي الساق على معلومات ليست بذات صلة بما يسأل عنه الدارس ولا تهدف إلا إلى تعقيد السؤال. ومع أن الساق يجب أن تكون قصيرة، إلا أنه من اللازم أن تحتوي على معلومات كافية تمكن الدارس الذي فهم المادة المدروسة وحقق الأهداف المرجوة منها من الوصول إلى الإجابة (محمد فضل 1996).

وهناك أساليب عديدة يمكن أن تقدم بها الساق. منها الآتي:

**أ) عبارة غير مكتملة.**

مثال: اختر الجواب الصحيح.

العصر الذي نعيشه يسمى .....................

أ) العصر المعلومات ب) العصر المعلوماتي ج) عصر المعلومات

الخيار الصحيح (ب)

**ب) عبارة مكتملة.**

مثال: اختر الكلمة التي تعطي معنى الكلمة التي تحتها خط.

خشينا من دخول المكان.

أ) دخلنا ب) خفنا ج) أشفقنا

**جـ) سؤال.**

مثال: في ضوء ما فهمته من قراءة النص أعلاه، ما هو أفضل المؤشرات المالية؟

أ) داو جونز          ب) نيكاي          ج) نسداك

ويجب أن تحتوي الساق على الكلمات أو العبارات التي قد تتكرر في الخيارات أو البدائل. وبذلك تتضح المشكلة المراد اختبارها أكثر، ويقلل من الزمن الذي يستغرقه الطالب في قراءة البدائل (محمد فضل 1996).

مثال غير جيد: كلمة «طبيب» كما فهمتها في النص السابق تعني ............

أ) الشخص الذي يعمل في المدرسة.

ب) الشخص الذي يدرس الأمراض.

ج) الشخص الذي يعالج الناس.

د) الشخص الذي ينظف المستشفى.

فجملة الساق يجب أن تكون في مثل هذه الحالة كالتالي:

كلمة «طبيب» كما فهمتها في النص السابق تعني: الشخص الذي ...........

أ) يعمل في المدرسة.

ب) يدرس الأمراض.

ج) يعالج الناس.

د) ينظف المستشفى.

ويجب ألا تكون في صياغة الساق كلمات أو قرائن توجه الطالب لاختيار بديل بعينه؛ فيختار البديل الصحيح ليس اعتمادًا على معرفته أو قدرته، بل اعتمادًا على قرينة وضعت دون قصد في صياغة الساق تربط هذه الساق بالبديل الصحيح. ويكون هذا الارتباط واضحًا وبديهيًا كما في المثال التالي:

ما المشروب الذي يكون مسؤولًا عن معظم حوادث السيارات في عطلة نهاية الأسبوع في بريطانيا؟

أ) الكحول. ب) الماء.

ج) العصير. د) اللبن.

يشير بعض الباحثين (Gronlund 1992) إلى أنه على الرغم من أن الساق يمكن أن ترد في عبارة غير مكتملة، إلا أنه يفضل صيغة السؤال في الساق؛ لأنه قد يرد في الخيارات أو البدائل كلمات أو عبارات لا تساير قواعد النحو أو الصرف المضمنة في الساق غير المكتملة.

مثال لساق غير جيدة: (محمد فضل 1966).

الشخص الذي يدعو المسلمين إلى الصلاة يسمى: الـ ............

أ) إمام. ب) شيخ.

ج) حافظ. د) المؤذن.

فالبديل (د) لا يساير ساق البند من حيث الصياغة النحوية؛ ففي مثل كل هذه الحالات تقريبًا، يمكن إعادة كتابة ساق البند لتكون في صيغة سؤال لتعطينا بندًا طيبا من بنود الاختيار من متعدد هكذا:

من الشخص الذي يدعو المسلمين إلى الصلاة؟

أ) الإمام. ب) الشيخ.

ج) الحافظ. د) المؤذن.

«ومن الأفضل أن تصاغ عبارات الساق بصيغة الإثبات كلما كان ذلك ممكنًا؛ فالبند المصوغ بعبارات مثبتة، يمكن أن يقيس نواتج تعلمية أكثر من البند المصوغ بعبارات منفية» (Gronlund 1992).

**(2): البدائل/ الخيارات:**

يطلق على القائمة التي يختار منها الطلاب الإجابة عدة مسميات منها: البدائل، والاستجابات، الخيارات. وينبغي أن ترتب قائمة البدائل هذه ترتيبًا ذا معنى (منطقيًا، أو زمنيًا، أو عدديًا، أو ألفبائيًا، أو أبجديًا... وغير ذلك)؛ فالأحجام: كبير، متوسط، صغير، على سبيل المثال، ينبغي أن ترتب منطقيًا من الكبير إلى الصغير أو العكس، والحوادث التي ترد في نص قرائي عن الحروب مثلًا ترتب تاريخيًا: الحرب العالمية الأولى، الحرب العالمية الثانية، حرب الخليج... إلخ وإذا لم يكن هناك ترتيب منطقي أو زمني أو عددي، فينبغي أن ترتب البدائل حينئذ ترتيبًا ألفبائيًا أو أبجديًا هكذا:

(كان الله غفورًا رحيمًا).

أ) تمييز ب) حال

ج) خبر د) مبتدأ

وترتيب البدائل على هذه الشاكلة يبعدنا عن إعطاء قرائن للطلاب، ويوفر وقتًا على الطلاب؛ إذ يعرفون أن الترتيب هنا مقصود لذاته. هذه البدائل أو الخيارات، ينبغي أن تكون متسقة من حيث طول العبارات المصوغة فيها، ونوع

الألفاظ المستخدمة؛ فلا ينبغي أن يكون أحد هذه البدائل أطول من بقية البدائل لسبب أو لآخر. كذلك من الضرورة أن تتسق الألفاظ من حيث معانيها ونوعها؛ فلا تأتي في البدائل أفعال وأسماء مثلًا؛ بل ينبغي أن تقتصر على واحد منهما ليس إلا. وحتى إذا اقتصرت على واحد منهما، فينبغي أن يكون هناك اتساق من حيث تقارب المعاني؛ فالبدائل الأربعة التالية، على سبيل المثال:

(أ- اختبأ ب- هرب ج- لجأ د- هاجر)

نجد هنا أن .....................

(أ) كلها أفعال.

(ب) كلها وردت بصيغة واحدة (فعل ماض)

(ج) كلها متقاربة المعاني؛ ففيها الحركة والترقب والحذر والتخفي... إلخ.

**(3): الخيار الصحيح:**

يطلق على الإجابة الصحيحة التي حددها واضع الاختبار عدة مسميات فهي: الخيار الصحيح، والبديل الصحيح، والبديل المفتاحي، والإجابة المفتاحية، والاستجابة الصحيحة.

والخيار الصحيح قد يكون واحدًا من اثنين: الإجابة الصحيحة والوحيدة، أو أفضل الإجابات وأكثرها دقة؛ ففي الحالة الأولى لا جدال ينشأ حول مدى صحة الإجابة لأن ما تبقى من خيارات يحتوي بدوره على خطأ من نوعٍ ما. وأما في الحالة الثانية، فإن تحديد البديل الصحيح يكون أكثر صعوبة، ولا بد أن ينبه الطالب في التعليمات أن عليه اختيار أفضل الإجابات.

مثال على النوع الأول:

وصل صباح اليوم...

أ) رجلٌ واحدًا		ب) رجلٍ واحدٍ

ج) رجلٌ واحدٌ		د) رجلٍ واحدًا.

فلا جدال هنا على أن الخيار الوحيد الصحيح هو (ج).

مثال على النوع الثاني:

اختر الأسلوب الأفضل

أ) زرنا بستانا جميلا في يوم غائم.

ب) تمتعنا بيوم غائم في حديقة غناء.

ج) كانت الحقول خضراء والسحاب كثيف في ذلك اليوم.

وواضح هنا أن الخيار الأفضل هو (ب) على الرغم من أن البديلين الآخريْن يحملان قدرًا من الصحة الأسلوبية. وعليه فإن النوع الثاني يكون أكثر صعوبة عادة من النوع الأول. وتكون كتابة النوع الثاني صعبة حتى على من يعد مثل هذه البنود؛ لأنه لا بد أن يراعي قدرًا من الصحة في كل مشتت يضعه، وينبغي أن يكون جاذبا مثله مثل البديل الصحيح تمامًا؛ فينبغي أن يحمل قدرًا من المعلومات ذات الصلة بالمسؤول عنه، أو معلومات صحيحة لكنها غير مكتملة تجيب عما سئل عنه في ساق البند.

**(4): المشتتات:**

يطلق على بقية البدائل التي تبقى بعد اختيار البديل الصحيح عدة مسميات منها: المشتتات، والصوارف، والمموهات، والملهيات، والجاذبات. ومن اللازم

أن يعمل كل مشتت منها على شد انتباه الطالب بصورة أو بأخرى، ولا ينبغي أن توضع لمجرد تكملة عدد البدائل ليس إلا؛ فيجب أن تبدو صحيحة للطالب غير المتأكد من الإجابة القاطعة لأنه لم يستذكر جيدًا أو لم يحقق الهدف الذي حدده البرنامج. لذا يجب أن تضمن المشتتات في البند بأسلوب يجعله؛ أي الطالب، يصل في النهاية إلى البديل الصحيح عن طريق الاختيار المباشر مستندًا على قدراته، وليس اعتمادًا على حذف المشتتات واحدًا تلو الآخر ليصل للخيار الصحيح.

ونسوق المثال التالي لنوضح كيف أن البند قد يفقد أهميته لأن المشتتات فيه لا تعمل إلا كسلم يوصل الدارس للإجابة الصحيحة.

وهذا المثال ورد في أحد الكتب المقررة لبرنامج في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

المثال: الولد ............. الكتاب.

أ) يأكل ب) يشرب

ج) يقرأ د) يسافر

وما لم يحقق المشتت الغرض الموضوع من أجله، وذلك بجذبه للدارس الضعيف، فإن إدخاله في بند من البنود يعد إقحاما وحشوا لا ضرورة لهما. أما كيف ومن أين يحصل واضع الاختبار على مشتتات سليمة ودقيقة فنقول؛ إن المشتتات الممتازة يمكن استخلاصها من:

1- الأخطاء الكتابية الموجودة في أعمال الدارسين.

2- إجابات الدارسين في اختبارات سابقة.

3- إجابات الدارسين التي يلحظها مدرس الصف.

4- خبرة المدرس واضع الاختبار.

اقتراحات تساعد في كتابة البنود:

1- استخدم البديل «لا شيء مما سبق» بحذر، ولا تكثر منه. ولا تستخدمه عندما تسأل الطالب أن يختار أفضل الأجوبة.

2- قدم مشكلة واحدة فقط واضحة في ساق البند، بحيث يستطيع الطالب من خلال قراءة هذه الساق أن يفهم ما فيها دون/ أو قبل قراءة البدائل.

3- صغ البند في عبارات بحيث تكون هناك إجابة وحيدة موجزة محتملة.

4- اجعل المشتتات مقبولة ظاهريًا وجاذبة للطالب الذي لم يحقق أهداف البرنامج.

5- ابدأ بسؤال مباشر، ثم حوله إلى جملة غير مكتملة فقط إذا كان ذلك سيؤدي إلى مزيد من الإيجاز. واستخدام «سؤال مباشر يزيد من احتمالية أن تُقدَّم المشكلة المراد اختبار الدارس فيها بوضوح، وأن هناك إجابة واحدة ستكون هي الصحيحة وليس غيرها».

6- تأكد من أن كل بند مستقل عما سبقه وعما بعده من بنود.

7- يفضل كتابة البدائل رأسيًا لأن ذلك يساعد المعلم والطلاب على قراءتها وتصحيحها.

8- يجب العمل على تحرير البنود لتلافي أخطاء الطباعة والأسلوب وغير ذلك.

9- نوّع في طول الخيارات الصحيحة؛ لكي تستبعد الطول من أن يكون قرينة توصل للجواب الصحيح.

10- تجنب استخدام الألفاظ المحدِّدة؛ لأن من شأنها أن تجعل الجملة صوابًا محضًا أو خطًأ بحتًا، وهذه الألفاظ في مجملها غالبًا ما تكون ألفاظًا تشير إلى الظرفية مثل: دائمًا، كثيرًا، قليلًا. وكلمات مثل فقط، لا غير... إلخ.

11- رتب خيارات كل بند ألفبائيا، أو تصاعديا، أو تنازليا أو منطقيًا... إلخ.

12- لا تلتزم ترتيبًا معينًا في وضع الخيار الصحيح، بل ضعه بطريقة عشوائية؛ على أن يأخذ كل بديل نصيبه من الخيارات الصحيحة (أ،ب،ج،د).

13- بعد صياغة ساق البند، ضع الخيار الصحيح في المكان المناسب له (أ،ب،ج،د) ثم فكرِّ بعد ذلك في البدائل انطلاقًا من الخيار الصحيح.

14- تأكد من أن هناك جوابًا واحدًا (ووحيدًا) هو الصحيح، أو هو الإجابة الأفضل بوضوح.

15- صمم كل بند ليقيس نتاجًا تعلميًا مهمًا. وركز على المصطلحات والحقائق والأسس الأكثر أهمية، حاول أن تقاوم الرغبة لديك بزيادة صعوبة البند باللجوء إلى بنود المعرفة الأكثر غموضًا وأقل أهمية.

الصور المختلفة لبنود الاختيار من متعدد:

يستخدم المعلمون صورًا كثيرة من أنواع بنود الاختيار من متعدد، ويرى كثيرون منهم أن أفضل هذه الصور وأكثرها استخدامًا هي: الإجابة الوحيدة الصحيحة، وأفضل الإجابات، والعبارة غير المكتملة. ومع تقدم المعلم واكتسابه مزيدًا من الخبرة في مجال التقييم، سيجد أنه في حاجة إلى استخدام هذه الأنواع وأنواعًا أخرى غيرها نورد بعضًا منها فيما يلي:

1- الإجابة الصحيحة الوحيدة
من أول سفير للإسلام في المدينة المنورة؟
أ- صهيب الرومي.
*ب- مصعب بن عمير.
ج- معاذ بن جبل.

2- أفضل إجابة
من أول من آمن بالله ورسوله؟
أ- أبو بكر
*ب- خديجة
ج- علي

3- الاستجابة المتعددة
ما الأدوات التي تجزم فعلين مضارعين؟
أ- لام الأمر ولما ولم.
* ب- أينما وأنَّى ومتى.
*ج- ما ومهما وحيثما.

4- العبارة غير المكتملة
ترفع الأسماء الخمسة بـ...
أ- الألف.
ب- الضمة.
*ج- الواو.

5- النفي
أي من الآتي ليس ممنوعًا من الصرف؟
أ- العلم المؤنث بالتاء لفظًا ومعنى.
ب- العلم المركب تركيبًا مزجيًا.
* ج- العلم المختوم بألف وتاء.

6- الاستجابة المجمّعة
ما الترتيب المناسب للألفاظ التالية لتكون جملة مفيدة؟
أ- الله
ب- بالرزق
ج- رب
د- أمدنا
هـ- الخلق
1- أ،ب،ج،د،هـ
* 2- أ، ج، هـ، د، ب
3- أ، هـ،ج،د،ب

* الخيار الصحيح

أمثلة للصور المختلفة لبنود الاختيار من متعدد

المزايا:

- يمكن أن تستخدم هذه البنود لتقدير أنواع شتى من أهداف التعلم أكثر من غيرها من البنود ذات الإجابة المنتقاة.
- لا تستدعي أن يكتب الطالب إجاباته ويسهب فيها، وتمنعه من اللف والدوران حول الإجابة الصحيحة. وهذه الميزة تعد عيبًا في نظر بعض خبراء القياس.
- تركز هذه البنود على القراءة والتفكير، ولا تطلب من الطالب أن يستخدم عمليات الكتابة في ظل ظروف الاختبارات.
- فرصة تخمين الإجابة فيها أقل من نظيرتها بنود الصواب والخطأ أو بنود المزاوجة التي تفتقد إلى البناء الجيد؛ فنسبة التخمين الأعمى لبند يتكون من ثلاثة خيارات تكون واحدًا إلى ثلاثة، ولبند يتكون من أربعة خيارات واحدًا إلى أربعة.
- المشتتات التي يختارها الطالب قد تعطيك رؤية تشخيصية للصعوبات التي يقابلها الطلاب.

العيوب:

هناك بعض العيوب التي أخذت على الاختيار من متعدد؛ بعض هذه العيوب قد تشترك فيها بعض البنود الموضوعية الأخرى. وبعض هذه العيوب تعد الواجهة المقابلة للمزايا التي ذكرناها آنفًا، من ذلك:

- على الطلاب الاختيار من بين قائمة محددة من الخيارات، وهذا يثبط الطلاب من التعبير عن إبداعاتهم، وإبداء تفكيرهم الأصيل وقوة التخيل عندهم، فباستعمال الاختيار من متعدد لا يعطى الطلاب الفرصة للكتابة عن

الموضوع الذي يتعلمونه.

- يمكن أن تكون البنود المصوغة صياغة ركيكة جيدة ظاهريًا، إلا أنها تقيس أشياء هامشية تقتصر على معرفة الحقائق.
- بما أنه تكون هناك إجابة واحدة هي الصحيحة، فإن الطلاب النابهين قد يعاقبون لعدم اختيارهم لها؛ فمثل هؤلاء الطلاب قد يلحظون بعض الهنات في هذه البنود نظرًا لغموض الصياغة، أو لوجهات النظر المختلفة أو أن لديهم مزيدًا من المعارف عن الموضوع لا تكون عند بقية الطلاب.
- لا تصلح لقياس نواتج التعلم التي تتعلق بالتأليف والتنظيم والابتكار.
- حيث إن هذه البنود تكون لها إجابة واحدة صحيحة فقط، فإن ذلك قد يعطي انطباعًا للطالب بأن كل المشكلات في موضوع ما ليس لديها إلا حل واحد ووحيد.
- تفسح المجال للغش والتخمين.
- تقتصر على قياس التذكر إن لم تعد إعدادًا متقنًا.

النواتج التعليمية التي تقيسها:

يقول قرونلند(Gronlund 1990) إن هذه البنود تستخدم في:

1- قياس نواتج التذكر مثل: معرفة المصطلحات، والحقائق، والعادات، والاتجاهات، والتصنيفات، والمعايير، والمبادئ والتعميمات.

2- قياس النواتج عند مستويات الفهم، والتطبيق، ومن ذلك: القدرة على تحديد وتطبيق الحقائق والأساسيات، وتفسير العلاقة بين الأسباب والنتائج،

وتحديد النظريات.

3- قياس النواتج عند مستويات التحليل والتركيب والتقويم ومن ذلك القدرة على تحليل عناصر المواقف الجديدة إلى عناصرها الجزئية من خلال استخدام معايير معينة لتحليل هذه المواقف.

ثانيًا: الصواب والخطأ:

بنود الصواب والخطأ عبارة عن تعبيرات أو جمل خبرية تحتمل الصحة والخطأ، وعلى الطالب أن يحكم على أيها يكون صوابًا وأيها يكون خطأ (في ضوء ما يسمع أو يقرأ). وتوجد عدة صور لبنود الصواب والخطأ منها: الإجابة («بنعم» أو «لا»)، و«موافق» و «غير موافق»، و«صحيح» و«خطأ»، و«حقيقة» و«رأي»، والصواب والخطأ المتعدد.

يقول قرونلند: «على النقيض مما يعتقد ويشيع عند الكثيرين، فإن بنود الصواب والخطأ من أصعب البنود عند بنائها؛ فالعبارة التي تحمل المشكلة فيها، ينبغي أن تكون صوابًا لا مرية فيه، أو تكون خطًأ صريحًا. ولبناء مثل هذه البنود، لتجعلها تقيس نتاجات معرفية مهمة، ذلك يتطلب مهارة عالية من واضع الاختبار» (Gronlund 1990). وفيما يلي أهم صور بنود الصواب والخطأ.

الصور المختلفة لبنود الصواب والخطأ:

يرى بعض خبراء القياس والتقويم «أن سبب شيوع بنود الصواب والخطأ من المحتمل أن يكون سببه سهولة كتابتها وسرعتها، أو على الأقل أنها تبدو ظاهريًا كذلك. وفي الحقيقة إن هذه البنود تستغرق وقتًا أقل عند كتابتها من أي نوع آخر من أنواع الاختبارات الموضوعية الأخرى. لكن بنود الصواب والخطأ (الجيدة) ليست بهذه السهولة التي يظنها العامة» (Kubiszyn and Gary) ويقول

أوسترلند: «إن نوع الصواب والخطأ يأتي في المرتبة الثانية من حيث الشيوع في الاختبارات المعدة بوساطة محترفين... وقد يكون أشيع الأنواع من بين الاختبارات التي يضعها المعلمون بأنفسهم» (Gronlund 1992).

***أمثلة لتوضيح الصور المختلفة لبنود الصواب والخطأ:***

**1- صحيح - غير صحيح:** ويقدم فيه للطالب عبارة خبرية (تحتمل الصدق أو الكذب) وعلى الطالب أن يحكم عليها بالصحة أو عدم الصحة.

مثال:

الممنوع من الصرف يجر بالفتحة في كل الأحوال ص غ

ص

**2- نعم - لا:** يوجه فيه سؤال مباشر يجيب عنه الطالب بـ(نعم) أو بـ(لا)

مثال:

هل ينادى الاسم المبدوء بأل بكلمة «أيها» للمذكر؟ نعم لا

**3- صواب - خطأ:** وتقدم فيها جملة نحوية أو غيرها؛ على الطالب أن يحكم بأنها صواب أو خطأ.

مثال:

الصدق أرفع الفضائل شأنٌ. ص خ

**4- التصويب:** ويطلب من الطالب أن يحكم على خبر (يحتمل الصدق أو الكذب) مثل نوع (صحيح وغير صحيح)، إلا أن عليه أن يقوم بتصويب الخطأ.

مثال:

اقرأ كل عبارة فيما يلي، ووضح ما إذا كانت صوابًا أم خطأ. وصوب الخطأ:

جاء المعلمان كليهما ص خ

الصواب

**5- الصحيح والخطأ المتعدد:** يبدو كبند الاختيار من متعدد، ولكن بدلًا من أن يختار الطالب بديلًا واحدًا، فإنه يعامل كل بديل كأنه عبارة عن صواب أو خطأ (يمكن أن يكون هناك أكثر من خيار واحد صحيح).

مثال:

الحال وصف يبين .........

1- هيئة الفاعل ص خ

2- هيئة الموصوف. ص خ

3- هيئة المفعول به. ص خ

4- هيئة الفعل. ص خ

**6- نعم - لا مع طلب التوضيح:** وفيه يطرح سؤال مباشر يتطلب من الطالب أن يستجيب بنعم أو بلا. بالإضافة إلى أنه ينبغي عليه أن يوضح لماذا كان خياره صحيحًا.

مثال:

قال أحد الطلاب لزميله: «تكلم أستاذنا وعيناه دامعتان».

فقلت له الصحيح أن تقول: «وعينيه دامعتان» هل ما قلته صواب؟

إذا كانت إجابتك بلا. وضح لماذا أنا على خطأ: نعم لا

التوضيح: ..................................................................

اقتراحات تساعد في كتابة البنود:

1- حاول أن تكتب بنودًا لتقيس أكثر من مجرد التذكر البسيط؛ فبنود الصواب والخطأ الجيدة يمكن أن تقيس قدرة الطالب على التعرف على مدى صواب أو صحة عدد كبير من المفاهيم ومنها ما يلي(Nitko 2007):

أ- التعميمات في المادة المقيسة.

ب- المقارنات بين المفاهيم.

ج- الجمل الخبرية السببية أو الشرطية.

د- العلاقات بين حدثين أو مفهومين، أو حقيقتين أو مبدأين.

ه- توضيح لأسباب حدوث ظواهر أو أحداث معينة.

و- أمثلة لمفهوم أو مبدأ.

ز- عبارات برهانية.

ح- توقعات حول وقوع حوادث أو ظواهر.

ط- خطوات في سلسلة من الإجراءات أو العمليات.

ي- تقويم للحوادث أو الظواهر.

2- حاول أن تجعل كل البنود متساوية في الطول بقدر الإمكان.

3- صغ البند في عبارات واضحة لا تحتمل الصواب والخطأ في آن واحد؛ بأن تحتوي على فكرة واحدة ليس إلا.

4- عند مراجعة الصياغة، تأكد من خلو البند من الألفاظ المحدِّدة مثل (فقط ـ دائمًا ـ أحيانًا، قط) أو ما يسمى القرائن.

5- اجعل البند قصيرًا، واستخدم تراكيب لغوية بسيطة ميسرة.

6- استخدم العبارات المنفية بكثير من الحيطة، وتجنّب نفي النفي.

7- العبارات التي تعبر عن آراء، ينبغي أن تعزى لمصدرها (شخصًا كان أو هيئة).

8- ضرورة جعل عدد البنود الصحيحة مساويًا لعدد البنود الخطأ وبثها دون نظام (اعتباطيا) داخل الاختبار.

9- تجنب نسخ الجمل والعبارات مباشرة من الكتاب الدراسي والمواد المكتوبة الأخرى التي يستخدمها الطالب.

10- إذا كانت عبارتك تستدعي الطلاب أن يقوموا بعمل حكم تقييمي مثل «أفضل... هو...» أو «أهم... هي...»... إلخ، حاول أن تعيد صياغة ذلك إلى عبارات للمقارنة؛ مثل: «بالمقارنة مع...؛ فإن «أ» أفضل من...» ذلك لأن مثل هذه العبارات تمكنك من أن تضع فيها ما تريد من الطلاب مقارنته.

11- صغ العبارات الخاطئة لتعكس المفاهيم الخاطئة التي يتبناها الطلاب الذين لم يحققوا أهداف التعلم.

12- عليك بمراجعة وتنقيح كل المسودات الأولى لبنودك.

كيف نتحقق من جودة بنود الصواب والخطأ؟

وضع نيتكو (Nitko 2007)قائمة من عشرة أسئلة، يمكننا من خلال الإجابة عنها أن نتحقق من الحكم على مدى جودة بنود الصواب والخطأ، كالتالي:

1- هل يختبر البند بعدًا مهمًا من أبعاد الأهداف التعليمية للوحدة؟

2- هل يلائم البند خطتك للتقدير في ضوء: الأداء، والتركيز وعدد النقاط؟

3- هل يقيس البند أفكارًا ومعارف مهمة (بدلًا من قضايا تافهة ومعارف عامة والبديهيات)؟

4- هل العبارة صائبة تمامًا أو خطأ تمامًا دون أن يضاف إليها مزيد من المعلومات أو الشروط؟

5- هل أعيدت صياغة العبارة أم نقلت حرفيًا من الكتاب الذي يدرسه الطالب؟

6- هل طول الكلمات في العبارات الصحيحة يقرب من تلك التي في الإجابات الخطأ؟

7- هل تحاشيت تقديم البنود في نسق متكرر أو قالب يسهل معرفته (مثل: ص ص، خ خ، ص ص أو ص خ، ص خ، ص خ...)؟

8- هل يخلو البند من الألفاظ التي تعطي قرائن للإجابة الصحيحة؟

9- إذا كانت العبارة تمثل رأيا، هل عزوت الرأي لصاحبه؟

10- إذا كانت العبارة لا تقيس معرفة العلاقة بين فكرتيْن، فهل تركز على فكرة واحدة فقط؟

المزايا:

من مزايا هذه البنود ما يلي:

1- هناك جوانب معينة من المادة التي يدرسها الطلاب تبرر سهولة صياغتها كبند صواب وخطأ.

2- سهولة كتابتها نسبيًا.

3- تغطي جانبًا كبيرًا من محتوى المادة المدروسة وفي وقت قصير.

4- ولأنها أقصر من أي نوع آخر من البنود نسبيًا، لذا فإنها تحتاج إلى زمن قصير ليجيب عنها الطالب. ومن ثم يمكن تضمين عدد أكبر من البنود في هذا النوع.

5- يمكن إعدادها لتغطي معرفة الحقائق، وكذلك الأحكام والآراء، ويمكن استخدامها لتقدير المعرفة من أدنى سلم المستويات (التذكر البسيط) إلى أعلى سلم في مستويات المعرفة. ويحدد إبل Ebel أحد عشر حقلًا يمكن لهذا النوع أن يغطيها على مستوى المحتويات في ضوء نوع العبارات المستخدمة (Osterlind, Ebel, 1972)كالتالي:

| | نوع العبارة | أمثلة على الكلمات الاستهلالية التي تبدأ بها |
|---|---|---|
| (أ) | التعميم | جميع...، معظم...، كثير من... |
| (ب) | المقارنة | الاختلاف بين... و... هو. كل من... و... يتطلب... |
| (ج) | الشرط | إذا...، عندما...، حينما... |
| (د) | العلاقة | الأكبر.. الأعلى، عدد.... يعتمد على.... جعل كذا... يؤدي |
| (هـ) | التوضيح | السبب الأهم هو.... أحد العوامل التي ساعدت على... هو.... حيث إن.... على الرغم من... |
| (و) | ضرب | ومثال ذلك...، ويمثل ذلك...، على سبيل المثال... |
| (ز) | الأمثلة | نتوقع أن.... زيادة... ينتج عنه... |
| (ح) | التوقع/ التنبؤ | لإيجاد... يجب أن.... إحدى الطرق لـ... هو أن.... إحدى الخطوات |

الإجراءات الرئيسة هو أن.... أولى الخطوات باتجاه...

(ط) (يحتوي البند على بيانات رقمية تحتاج إلى عمليات رياضية أو

(ي) الحساب تقديرية)

تقويم يفضل أن... على أن.... أفضل... هو.... أسهل الطرق لـ... هو أن...، من الصعوبة أن... العائق الأساسي لـ... هو....

العيوب:

على الرغم من المزايا السابقة التي تتمتع بها بنود الصواب والخطأ، إلا أن لها كثيرًا من النقاد. ويدور معظم النقد الذي يطرحه هؤلاء النقاد حول أمرين:

- **أولهما:** أن بنود الصواب والخطأ تعتمد ـ إلى حد كبير ـ على الاستظهار (الحفظ) لحقائق منفصلة غير مترابطة وهذا من شأنه أن يتفّه من أهمية فهم هذه الحقائق.
- **ثانيهما:** تفتقر بنود الصواب والخطأ للثبات؛ لأن الطلاب أمامهم فرصة الوصول للجواب الصحيح بوساطة التخمين بنسبة 50%.

النواتج التعليمية التي تقيسها:

يذكر صلاح عبد السميع أن هذه البنود «لا تصلح في معظم الأحيان إلا لقياس التذكر، والاستثناء الوحيد لذلك هو قياس معرفة الحقيقة من الرأي، أو قياس علاقات السبب والنتيجة، ولذلك فإن كثيرًا من المخرجات التي يمكن قياسها بوساطة هذا النوع من الأسئلة، يمكن قياسها بكفاءة أكبر باستخدام الأنواع الأخرى من أسئلة التعرف مثل الاختيار من متعدد» (عبد الرازق، صلاح).

ثالثًا: المزاوجة:

يطلق على هذا النوع مسميات أخرى؛ مثل: بنود المقابلة، وبنود المطابقة، وبنود المواءمة. ومثل بنود الصواب والخطأ، تمثل بنود المزاوجة شكلًا شائعًا ومناسبًا من أشكال البنود الاختبارية. وهي أيضًا مثل بنود الصواب والخطأ، في أن البنود الجيدة ذات المستوى الرفيع ليس من السهولة كتابتها كما يظن البعض.

يتكون بند المزاوجة من قائمتين (يمنى ويسرى)، ويطلق على القائمة اليمنى قائمة المقدمات المنطقية premises، وعلى القائمة اليسرى اسم قائمة الاستجابات responses. وكل مقدمة من المقدمات المنطقية تعطى رقمًا قائمًا بذاته، بينما ترقم قائمة الاستجابات بالحروف الأبجدية، وبذا تمثل كل مقدمة منطقية بندًا يمكن تصحيحه دون ارتباطه ببقية المقدمات.

يمكننا بناء بنود للمزاوجة تكون استجاباتها أكثر من المقدمات المنطقية، أو تكون مقدماتها المنطقية أكثر من استجاباتها، أو يكون كلاهما متساويين. والصورة الأخيرة غير مرغوب فيها لما ينتج عنها من تزاوج تام.

تشبه بنود المزاوجة بنود الاختيار من متعدد، وكل مقدمة منطقية تعمل بمثابة بند منفصل بحد ذاته، وتعمل البنود في قائمة الاستجابات بمثابة البدائل. على ذلك، فإن بنود المزاوجة يمكن أن تعاد كتابتها كسلسلة من بنود الاختيار من متعدد تكرر فيها البدائل نفسها مع كل مقدمة منطقية.

يقول قرونلند (Gronlund 1990) في هذا الصدد «إن بند المزاوجة هو ببساطة عبارة عن صورة معدلة من صور الاختيار من متعدد، فبدلًا من أن توضع الاستجابات المحتملة في قائمة تحت كل ساق، فإن سلسلة من السوق، يطلق عليها المقدمات المنطقية، توضع في قائمة أو عمود واحد، وتوضع الاستجابات في عمود آخر» كما في المثال التالي:

| العمود (أ) | | العمود (ب) |
| --- | --- | --- |
| المقدمات | | الاستجابات |
| 1- بنود المزاوجة | 4 | أ- تصلح لقياس المهارات الحسابية. |
| 2- بنود الاختيار من متعدد | 3 | ب- قليلة الفائدة في التشخيص التربوي. |
| 3- بنود الصواب والخطأ | 2 | ج- تقيس أنواعًا كثيرة من نواتج التعلم. |
| 4- بنود الإجابة القصيرة | 4 | د- صعبة التصحيح بطريقة موضوعية. |
| | 3 | هـ- تعطي فرصة عالية للتخمين. |
| | 1 | و- تقيس التعلم على مستوى التذكر. |

يتضح من المثال أعلاه، أنه يمكن استخدام ستة بنود منفصلة بدلًا من بند المزاوجة هذا. ولكن إذا فعلنا ذلك، فإن كل بند سيكرر البدائل الأربعة نفسها. وهكذا، فإنه يتضح من هذا المثال، أن بنود المزاوجة تعد وسيلة موجزة ومحكمة للقياس.

اقتراحات تساعد في كتابة البنود:

1- اجعل كلا من قائمتي المقدمات المنطقية والاستجابات معتدلتيْ الطول.

2- احرص على تجانس كلتا القائمتين وليكونا في صفحة واحدة.

3- ضع عنوانًا لكل قائمة ليتحقق لديك مبدأ التجانس.

4- رتب كلتا القائمتين ترتيبًا منطقيًا، أو زمنيًا، أو رقميًا، أو أبجديًا... إلخ.

5- وإذا لم تستطع عمل ذلك، فإن ذلك يعني بأنك ضمنت بنودك مدى واسعًا

من الحقائق أو المعلومات المتناثرة.

6- تأكد من أن كل الخيارات تمثل مشتتات صادقة ظاهريًا لكل مقدمة منطقية ليتحقق لك بذلك تجانس القائمتين.

7- ضمِّن بنودك عددًا من الاستجابات (الخيارات) يكون أكثر من عدد المقدمات المنطقية؛ بحيث يكون من الصعب على الطلاب استبعاد بعضها. أما إذا كانت قائمة الاستجابات قصيرة، ينبغي أن تستخدم بعض الاستجابات أكثر من مرة. وضمِّن بنودك دائمًا بعض الاستجابات التي لا تتواءم مع أي من المقدمات المنطقية.

8- حدد في توجيهات البند الأسس التي تتم في ضوئها المزاوجة، وما كانت الاستجابات ستستخدم مرة واحدة أو أكثر من مرة، أو أن بعضها لن يستخدم البتة.

9- ضع العبارات والجمل الأطول في قائمة المقدمات المنطقية، والعبارات الأقصر، والكلمات أو الرموز في قائمة الاستجابات.

10- استخدم الأعداد لتحديد المقدمات المنطقية، والحروف لتحديد الاستجابات.

11- اجعل تعليمات البنود واضحة حتى لا يختلط الأمر على الطلاب في كيفية الإجابة والمكان أو الطريقة التي يجيبون بها.

**كيف نتحقق من جودة بنود المزاوجة؟**

يقول نيتكو (Nitko, 2007): «إذا أردت أن تتحقق من مدى جودة بنود المزاوجة، اطرح الأسئلة التالية على كل بند تكتبه، فإذا كانت إجابتك بـ«لا» عن سؤال أو أكثر راجع البند طبقًا لذلك».

1- هل يقيس البند مفهومًا مهمًا من أهداف الوحدة التعليمية؟

2- هل يوائم البند خطتك للتقويم في ضوء: الأداء، والتركيز وعدد النقاط؟

3- داخل هذه البنود؛ هل ينتمي كل واحد من المقدمات المنطقية والاستجابات لنفس الفئة؟

4- هل توضح التوجيهات بجلاء الأسس التي تود أن يكمل بها طلابك المزاوجة بطريقة صحيحة؟

5- هل يعمل كل عنصر من العناصر في قائمة الاستجابات بمثابة بديل صحيح ظاهريًا لكل عنصر في قائمة المقدمات؟

6- هل هناك أقل من عشرة استجابات في قائمة المزاوجة؟

7- هل تحاشيت المزاوجة التامة حتى لا تعطي الطالب الذي يعرف الإجابات كلها إلا واحدة فرصة الإجابة؟

8- هل الجمل والعبارات الطويلة مضمنة في قائمة المقدمات، والقصيرة (أسماء، كلمات، رموز... إلخ) في قائمة الاستجابات؟

9- قدر الإمكان، هل العناصر الموجودة في قائمة الاستجابات رتبت ترتيبًا ذا معنى (منطقيا، زمنيا، ألفبائيا... إلخ)؟

10- هل وضعت أرقامًا للمقدمات، وحروفًا للاستجابات؟

مجالات استعمال بنود المزاوجة:

ينقل نيتكو عن قرونلند المدى الذي يمكن أن تغطيه بنود المزاوجة (Nitko 1983) كالتالي:

| مجموعة المقدمات المحتملة | مجموعة الاستجابات المرتبطة بها |
|---|---|
| 1- الإنجازات | بها |
| 2- الحوادث المهمة | الشخصيات |
| 3- التعريفات | التواريخ |
| 4- الأمثلة | المصطلحات والعبارات |
| 5- التطبيقات | القواعد والأحكام، والمبادئ والتصنيفات |
| 6- المفاهيم (الافكار، العمليات، والكميات والنوعية) | الرموز، الإشارات |
| 7- أسماء الأعمال | مؤلفون، فنانون |
| 8- ألفاظ وعبارات أجنبية | المقابل (بالعربية) |
| 9- الاستعمالات والوظائف | أجزاء، آلات |
| 10- أسماء الأشياء | صور الأشياء |

المزايا:

ذكر محمود غانم في كتابه القياس والتقويم مزايا هذا النوع من البنود الموضوعية (غانم، محمود) كالتالي:

1- يمكن إعداده بسهولة وسرعة، وفيه اقتصاد سواء في الحيز الذي يشغله، أم في الجهد الذي يبذله الفاحص والمفحوص في إعداده والإجابة عنه.

2- ينخفض في هذا النوع فرص التخمين بالنسبة للأنواع الأخرى، وخاصة عندما تكون الاستجابات مختارة بحيث تبدو مناسبة لكل المقدمات.

3- يمكن تقدير علامات اختبار المزاوجة بموضوعية كاملة، وهو يلتقي في هذه الميزة مع اختبارات (الاختيار من متعدد).

4- يمكن استبدال قائمة الاستجابات اللفظية بالصور والخرائط أو الرسوم

البيانية.

5- توفير الجهد على المعلم نتيجة لاستخدام قائمة من المشكلات معها قائمة واحدة من الاستجابات، في حين لو كان السؤال من نوع الاختيار من متعدد لاحتاج لإعداد قوائم من البدائل لكل مشكلة.

6- توفير الجهد على المفحوص؛ فبدلًا من أن يقرأ عددًا من البدائل لكل سؤال، فإنه يقرأ في حالة المزاوجة عددًا من الحلول على عدد من الأسئلة.

العيوب:

العيوب التي ذكرها المنتقدون لهذا النوع من البنود:

1- أنها تقيس المعلومات عن الحقائق التي يستظهرها الطلاب في أدنى سلم المستويات. إلا أن أوسترلند يرد على هذا النقد بأن هذا النوع من البنود يمكن أن يجبر المفحوص على استخدام مهارة تفكير معقدة في بنود معينة، ويأتي بأمثلة على ذلك (Osterlind 1990).

2- يحتاج هذا النوع وجود عدد كبير من العلاقات المتناظرة أو المترابطة في المادة المفحوصة؛ وقد لا يتوافر ذلك دائمًا.

3- لا تقيس الفهم والقدرة على التمييز بنجاح.

رابعًا: إعادة الترتيب:

يطلق على هذا النوع مسميات عدة؛ منها: الترتيب، وإعادة الترتيب، إعادة التنظيم. وهذا النوع من البنود ينتمي إلى فئة البنود الموضوعية؛ لأن تصحيحه لا يخضع للذاتية. وهذا النوع ليس شائعًا كبقية أنواع البنود الموضوعية، ولعل ذلك يعود إلى ضيق المجالات التي يمكن أن يستخدم فيها.

تأتي هذه البنود على هيئة حروف متناثرة لتصير كلمة، أو كلمات يطلب من الطالب إعادة ترتيبها لتصير جملًا مقروءة ذات معنى، أو عدة جمل لتكون فقرة، أو عدة فقرات لتكون موضوعًا أو قصة.

ويصلح هذا النوع من البنود في اختبارات عناصر اللغة؛ مثل اختبارات المفردات أو اختبارات القواعد والتراكيب، كما تصلح في اختبارات الكتابة (التعبير) الموجهة للصفوف المبتدئة.

من ميزات هذا النوع من البنود أن عامل التخمين فيه يكون قليلًا جدًا؛ إذ لا يحتوي على خيارات أو بدائل يختار منها الطالب عشوائيا، ولكن يعاب عليه أنه يستغرق وقتًا طويلًا في إعداده، كما أن الخطأ في جزء منه يعني تبعًا خطأ في جزئية أخرى تليه، أو كلها أحيانًا.

مثال على إعادة ترتيب الحروف:

أعد ترتيب الحروف التالية لتكوّن كلمة:

أ- ة م ل س م

ب- ز م و ة

ج- د م ر س

مثال على إعادة ترتيب الألفاظ:

أعد ترتيب الكلمات لتكون جملة مقروءة مفهومة.

أ- الأول / القرآن / المسلمين / كتاب

ب- انتهوا / من / الحجاج / أداء / الحج / فريضة

ج- بالله / ثم / آمنت / استقم / قل

مثال على إعادة الجمل لتصير فقرة:

أعد ترتيب الجمل أدناه لتكون فقرة واحدة مترابطة.

أ- كما تنبثق منه أخلاق الإسلام وآدابه.

ب- فإن الإيمان به يصبح أمرًا لا مفر منه.

ج- القرآن الكريم هو كتاب المسلمين الأول.

د- فإذا ثبت أنه وحي الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

ه- الذي تقوم على أساسه عقائد الدين الإسلامي وشريعته.

خامسًا: التكميل:

يطلق على هذا النوع من البنود مسميات أخرى أيضًا، مثل: التكملة، والإكمال، وملء الفراغ، والاستدعاء. ويعد هذا النوع في نظرنا وسطًا بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات الذاتية؛ وهو يعد بذلك صلة الوصل بينهما؛ فإذا أحسن إعداده بحيث يكون المطلوب كلمة واحدة أو عبارة واحدة ووحيدة؛ لا يمكن أن تقوم كلمة أو عبارة أخرى مكانهما بأي حال من الأحوال، فإنها بذلك تكون موضوعية 100%. أما إذا كان الفراغ يمكن أن يملأ بأي كلمة أو عبارة، حتى وإن كانت صحيحة، فإن التكميل هنا ينتمي إلى مجموعة بنود الاختبارات الذاتية، من ثم نجد أن كثيرًا من خبراء القياس، من أمثال أوسترلند، وضعوا هذا النوع مع البنود التي تحتاج إلى إجابة قصيرة.

هذا النوع مثله مثل بنود الصواب والخطأ؛ سهل الكتابة نسبيًا، وهو شائع في الاختبارات الصفية التي يعدها المدرس. ومثله مثل بقية البنود فهناك بنود تكميل جيدة وأخرى سيئة. أما مجالات استعمالاته فيمكن أن نجملها فيما يلي:

تقيس هذه البنود أهدافًا مهمة من قبيل تذكر المعلومات، وتسمية أشياء معينة (شخصيات، مواقع، مصطلحات... إلخ)، ويمكن أن تستخدم لقياس القدرة على الاستدلال، «كما أنه من الممكن استخدامها لقياس أهداف أكثر تعقيدًا، مثل: التطبيق والتركيب إذا أحسن استخدامه» (غانم، محمود).

الصور المختلفة لأنواع بنود التكميل:

هناك أشكال كثيرة تأتي عليها بنود التكميل ومن أشيعها:

**1- النوع القائم على السؤال الذي يحتاج إلى كلمة واحدة:**

مثال: كم عدد أنواع البَدَل في اللغة العربية؟............... (ثلاثة) ويلاحظ هنا أن هذا المثال قد جمع بين التكملة وما يسمى بالإجابة القصيرة.

**2- النوع القائم على التكملة بكلمة أو عبارة قصيرة.**

مثال: أعجبني عليٌّ خلقه. البدل الموجود في هذه الجملة يسمى بدل.... (اشتمال)

**3- نوع الفراغات المتعددة.**

للتعجب صيغتان هما:

(أ)........... و (ب)........... (ما أفعله وأفعل به)

**4- التكملة بالتقابل أو الترادف.**

مثال: الجد كبير والحفيد............. (صغير)

مثال:المفعول فيه اسم يدل على زمان أو مكان ونوع الفعل، ويسمى أيضًا ......

(الظرف)

اقتراحات تساعد في كتابة بنود التكميل:

1- ينبغي أن يكون المطلوب تكملته يكمل بكلمة أو عبارة واحدة صحيحة ومحددة ولا يمكن أن يقبل سواهما.

2- ابتعد عن العبارات غير المحددة (المفتوحة الإجابة) التي يمكن الإجابة عنها منطقيا بأكثر من كلمة أو مصطلح أو عبارة.

مثال غير جيد: تعلمنا اللغة العربية في ..................

مثال جيد: تعلمنا اللغة العربية في عام ..................

3- لا تستعمل أكثر من فراغ واحد أو فراغين في كل بند؛ لتقليص عدد الإجابات المحتملة التي تكمل الجملة الناقصة.

مثال غير جيد: في الشهر ........... من كل ........... وفق ........... الهجري ........... المسلمون.

يحتمل كل فراغ من الفراغات الواردة في المثال أكثر من إجابة، مما يجعل الدارس حرا في استعمال الألفاظ أو العبارات التي يعرفها، ويتحاشى تلك التي لا يعرفها وهي ما يريد المدرس أن يختبر مدى استعماله لها.

مثال جيد: في ........... التاسع من كل عام، وفق ........... الهجري،

يصوم المسلمون. (الشهر ـ التقويم)

4- ينبغي وضع قرينة من نوع ما لتقود الطالب إلى الكلمات المفتاحية المحذوفة، لكن ينبغي الحذر من الدلالة إلى الجواب الصحيح.

مثال غير جيد: إذا أضيف ............ تحذف نونه. (المثنى / الجمع)

مثال جيد: إذا أضيف .......... تحذف نونه؛ مثل: كتابا القواعد (المثنى)

5- تأكد من أن السؤال أو العبارة تقدم مشكلة حقيقية للطالب. ويفضل في هذا الصدد استخدام السؤال غير المباشر بدلًا عن العبارة غير المكتملة.

6- لا تضمن السؤال أو العبارة الكلمات التي وردت في الكتاب الدراسي بحرفها، ولكن صغها بألفاظ مشابهة حتى لا يتعود الطلاب على الاستظهار.

7- صغ عباراتك بحيث يكون الفراغ في نهاية الجملة أو العبارة أو قريبًا منها.

المزايا:

كما هو الحال مع بقية بنود الاختبارات الموضوعية، فقد وجد هذا النوع كثيرًا من المنافحين عنه وكثيرًا من المنتقدين. ومن بين الميزات التي ذكرت لهذا النوع ما يلي:

1- تستخدم كثيرًا في قياس استدعاء الحقائق.

2- تقل نسبة التخمين فيها مما هو عليه الحال في البنود الموضوعية الأخرى؛ لأن الطالب يستدعي الإجابة ويسجلها، ولا تقدَّم له في شكل خيارات.

3- لا تحتاج الإجابة عنها سوى كلمة أو عبارة واحدة؛ فالكتابة فيها قليلة.

4- تمكن المدرس من السؤال عن عدد أكبر من محتوى المادة التي درسها.

العيوب:

ذكر خبراء القياس عدة عيوب تؤخذ على بنود التكملة منها (غانم، محمود):

1- أن هذا النوع يفسح المجال للتقدير الذاتي إذا لم تحكم عباراته.

2- إذا كتب الطالب الكلمة وكانت صحيحة المعنى، لكنها غير صحيحة إملائيًّا؛ فقد يحاسب على ذلك؛ وبذا يصبح هذا النوع من البنود غير صادق.

3- تتطلب جهدًا ووقتًا في التصحيح؛ لأن الإجابات تحتاج إلى أن يقرأها المصحح، بخلاف البنود الموضوعية الأخرى.

4- تتطلب جهدًا من الطالب أيضًا؛ إذ عليه أن يقرأ، ثم يكمل ما نقص من كلمات أو عبارات.

5- ويضيف صلاح عبد السميع عن أحمد علي الفتيش «أنها تختبر القدرة على ربط كلمات محفوظة فقط، وأنها تستلزم كتابة الإجابة، ولذلك قد يضار المتعلم البطيء في الكتابة» (عبد الرازق، صلاح).

النواتج التعليمية التي تقيسها:

يمكن أن نوجز نواتج التعلم التي تقيسها بنود التكملة فيما يلي:

- قياس النواتج المتعلقة بالحقائق البسيطة كالأسماء والتواريخ والأماكن والأحداث.

- قياس النواتج المتعلقة بمعرفة المبادئ.
- اختبار معاني المفردات والمصطلحات.
- قياس النواتج المتعلقة بمعرفة الطريقة أو الأسلوب.

سادسًا: الأسئلة ذات الإجابات القصيرة:

كما ذُكر من قبل، فإن هذا النوع يشابه إلى ـ حد كبير ـ بنود التكميل في كثير من الأوجه، كما أنه يعد حلقة الوصل بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات الذاتية. وكلاهما ينتمي إلى ما كان يطلق عليه ـ حتى وقت قريب ـ بنود ملء الفراغ، ولكن هذه التسمية يتحاشاها خبراء القياس والتقويم كما يقول أوسترلند (Osterlind).

وبطبيعتها، فإن هذه البنود تقيس عادة، وبصورة رئيسة استدعاء الحقائق؛ حيث إن تصميمها وشكلها لا يسمح سوى بتذكر المعلومات أو البيانات التي يمكن كتابتها في كلمة واحدة أو كلمتين، أو في عبارة قصيرة واحدة أو كتابة عدد أو رمز. وفي هذا الصدد تعد أكثر تقييدًا عند تطبيقها في اختبارات التحصيل، والاستعداد أو القدرة من بنود الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ أو حتى بنود المزاوجة.

الصور المختلفة للبنود ذات الإجابة القصيرة:

هناك ثلاثة أنواع لبنود الإجابة القصيرة نجملها مع أمثلتها كالتالي:

1- **النوع القائم على السؤال**؛ وفيه يطرح سؤال مباشر، ويقدم الطلاب له إجابات قصيرة.

مثال: ماذا نسمي الهمزة في كلمة (ابن)؟ ........... (همزة

وصل)

2- **النوع القائم على التكميل؛** وفيه يقدم للطالب جملة غير مكتملة، ويطلب منه أن يضيف كلمة أو كلمتين، مثله في ذلك مثل بنود التكملة السابقة.

مثال: يعرب الاسم المعرف (بأل) بعد اسم الإشارة على أنه....... (بدل)

3- **النوع القائم على الاستدعاء؛** ويشتمل على قائمة من المصطلحات أو صور، يحاول الطالب من خلالها أن يتذكر أعدادًا، أو عناوين، أو رموزًا أو غير ذلك، ويطلق عليه نوع التعرف.

مثال: اكتب في الفراغ أمام كل تعريف المصطلح النحوي المناسب.

| (أ) التعريف | | (ب) المصطلح |
|---|---|---|
| 1- صفة تؤخذ من الفعل المعلوم لتدل | ............................ | (الفاعل) |
| على عامل العمل | ............................ | (المفعول به) |
| 2- صفة تؤخذ من الفعل المجهول لتدل | ............................ | (المفعول |
| على من وقع عليه الفعل | ............................ | لأجله) |
| 3- اسم يذكر بعد الفعل لبيان سببه | | (التوابع) |
| 4- كلمات تتبع ما قبلها في الإعراب رفعًا | | |
| ونصبًا وجرًا | | |

اقتراحات تساعد في كتابة البنود:

كثير من الاقتراحات التي قدمت لبنود التكميل ينطبق على بنود الإجابة القصيرة ونضيف إليها.

1- ينبغي صياغة البند بحيث يحتمل إجابة واحدة قصيرة.

2- استخدم صيغة السؤال المباشر؛ لأن ذلك يساعد في وضوح صياغة المشكلة، وأن تكون هناك إجابة واحدة لها.

3- يجب أن تكون الكلمة التي سيجاب بها ذات علاقة بالنقطة أو الفكرة الرئيسة في العبارة.

4- تجنب أن تسأل الطلاب الإجابة عن مفاهيم غير مهمة أو تافهة، واترك الفراغات للكلمات الرئيسة المهمة فقط؛ فلا يتوقع من الطلاب أن يجيبوا بكلمات مثل «الـ» و «س» وشبيه ذلك إلا في حالات محدودة.

كيف نتحقق من جودة البنود ذات الإجابة القصيرة؟

نلخِّص الإجابة عن هذا السؤال مضمنا مع الإجابات عن بنود التكملة كالتالي: اطرح هذه الأسئلة على كل بند تكتبه. إذا كانت إجابتك «لا» عن واحد أو أكثر من هذه الأسئلة، راجع البند في ضوء ذلك، والأسئلة هي(Nitko 2007):

1- هل يقيس البند مفهومًا مهمًا من المفاهيم الموضوعة في أهداف الوحدة التعليمية؟

2- هل يلائم البند خطتك التقويمية من حيث: الأداء والتركيز وخلافهما؟

3- هل كتب البند في صورة سؤال مباشر؟

4- هل صيغ البند بوضوح بحيث تكون الإجابة عنه عبارة مختصرة أو كلمة أو عددًا؟

5- هل وضع الفراغ في نهاية البند؟

6- هل أعيدت صياغة كلمات البند، أم نقلت كما هي من الكتاب الدراسي؟

7- هل الكلمة المحذوفة للتكملة كلمة مهمة أو تافهة؟

8- هل هناك فراغ واحد أو اثنان ليس إلا؟

9- هل التعليمات توضح للطلاب بيسر ما يجب عليهم عمله ومستوى دقته؟

10- هل يتجنب البند القرائن النحوية وغيرها التي تقود للجواب الصحيح؟

المزايا:

من المزايا التي ذكرها خبراء القياس ما يلي:

1- سهلة البناء، وسهلة التصحيح.

2- تقلل من احتمال الوصول إلى الجواب الصحيح بوساطة التخمين العشوائي؛ فإذا كانت نسبة التخمين في الصواب والخطأ 50%، فإن النسبة مع الإجابات القصيرة التي بنيت بناء جيدًا تكون صفرًا.

3- لا يتطلب البند كثيرًا من الكتابة من الطالب.

4- تستغرق وقتًا أقل في الإجابة عنها من بنود الاختيار من متعدد، لذا يمكن تغطية أكبر قدر من محتوى المادة في الاختبار.

العيوب:

ومن أوجه النقد التي قدمت لهذه البنود ما يلي:

1- إن تقييد الطالب بالإجابة بكلمات قليلة سيقيس تذكّر حقائق محددة، وأسماء، وأماكن، وأحداث فقط، على حساب سلوكيات أكثر تعقيدًا.

2- لا تخلو هذه البنود من صفة الذاتية في التصحيح؛ فلا يستطيع المعلم توقع كل الاستجابات التي يدلي بها الطلاب.

3- قد تكون هناك أخطاء ليست في الحقائق، وإنما أخطاء في التهجئة الإملائية أو النحو تعقد قضية التصحيح.

4- إذا حدثت الأخطاء أعلاه، فإنها ستبطئ من عملية التصحيح.

تدريبات

1- اذكر واحدًا من القواعد الأساسية التسع لتقييم الاختبار؟ ..............

2- ماذا نعني بكلمة بند في الاختيار من متعدد؟ ...........................

3- ما وظيفة الساق في بند الاختيار من متعدد؟ ...........................

4- تفتقر بنود الصواب والخطأ للثبات. علل ...............................

5- يطلق على بنود المزاوجة ثلاثة مسميات أخرى هي:

(أ) ........... (ب) ........... (ج) ...........

6- اذكر إحدى ميزات بنود إعادة الترتيب: ..............................

7- اذكر أحد النواتج التعليمية التي تقيسها بنود التكملة .................

8- اذكر إحدى ميزات البنود ذات الإجابة القصيرة: ....................

9- ارجع إلى اختبار فهم المقروء في صفحات المراجع، ثم:

أ- وضح مكونات البند الأول للاختيار من متعدد فيه.

ب- اذكر بعضًا من النواتج التعليمية التي تقيسها البنود الخمسة الأخيرة.

* * *

# الفصل الرابع: اختبارات العناصر والمهارات

## القواعد والتراكيب:

### مدخل:

إن معرفة بنية القواعد اللغوية هي معرفة أساسية لفهم اللغة، وقد استمرت هذه الفكرة لوقت طويل قاعدةً أساسية مستخدمة في أساليب وطرائق تدريس اللغة وإعداد الاختبارات للطلاب. في الماضي كانت معرفة بنية القواعد اللغوية متضمنة في الكتب الدراسية، وهي تعتمد على ما دعاه برين (Breen, 1987:85) المنهج الدراسي القوي والموثوق به لعملية تعليم اللغة الذي يدعي بالمنهج الدراسي لتعليم القواعد اللغوية.

ندرك تمامًا ـ بوصفنا مدرسين ومعدين لاختبارات اللغة ـ أهمية الدور الذي تقوم به قواعد اللغة في الاختبارات. ولا بد من القول إن الاختبارات التشخيصية المثمرة التي يستخدمها مدرسو اللغة حول العالم، تتضمن القواعد كعنصر ثابت، ولدى المؤسسات التعليمية، المعروفة ببراعتها في إعداد اختبارات اللغة، مثل اختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (TOEFL) واختبار جامعة كامبردج، المعروف باسم شهادة الكفاية في اللغة الإنجليزية (CPE) لديها أقسام كاملة في اختباراتها مكرسة تكريسا كاملا لمعرفة القواعد اللغوية لدى الطلاب.

من الواضح أنّ هناك مناسبات تكون فيها المعرفة المكتسبة، من

المعلومات المفصّلة حول دور أساسي للغةِ مفيدة جدًا للمعلمين والطلاب على حدّ سواء على سبيل المثال. وضمن العديد مِن مدارس اللغة، وحتى عندما كان تطويرُ المهاراتِ الرئيسةِ الأربع الهدف الأساسي للغة في الدورات اللغوية في أبسط أشكالها، كانت الاختبارات التشخيصية والتحصيلية تتضمن اختبارات في قواعد اللغة من نوع ما. والسبب في ذلك هو أن المعلومات الأكثرَ تفصيلًا قَدْ تتطلّبُ معرفة كمية القواعد التي يعْرفها الطالب. ويعدّ الاختبار المنفصل، أفضل في تقييم مدى أوسع للتراكيب اللغوية منها عند تقييم قدرات الطالب في الكتابة والمحادثة. ومن الممكن اختبار أعداد كبيرة من العناصر اللغوية وتصحيحها في فترة زمنية قصيرة نسبيًا.

أخطاء الطلاب مصدر للاختبار:

ومن أهم مصادر الاختبار وأوجبها، استغلال ما يقع فيه الدارسون من أخطاء تتكرر بانتظام في كتاباتهم أو كلامهم. وهذا بالطبع سهل جدًا لمدرس الصف الذي يضع اختباراته الصفية التحصيلية والتشخيصية. ولكن يواجهنا سؤال هو: كيف نستفيد من هذه الأخطاء في تكوين مادة الاختبار؟ وهل تؤخذ كما هي برمتها في بنود الاختبار؟ للإجابة عن هذا السؤال دعنا نتابع المثال التالي: (كل الأمثلة الواردة أدناه أخذت من: محمد فضل 1996م).

القطعة التي استعملت أدناه ستبنى عليها معظم الأمثلة الواردة هنا؛ لتوضيح كيفية الاستفادة من أخطاء الدارسين في بناء بنود الاختبار. وقد نقلت كما هي دون أي تنقيح أو تبديل من كتابة أحد الدارسين في صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها.

«المدينة فريتاون في الغرب أفريقيا. الناس كل أسود وكل أحسن. في

فريتاون جميل جو والشارع كبيران أيضًا. ليس كل الناس العاملون في فريتاون. في فريتاون تجد كليتان واحد في المدينة وأخرة في المدينة الثاني. المدارس كثيرون أيضًا. الطلاب نذهب إلى كليتان والمدارس كل يوم» (عبد الخالق، 1996).

البند (1):

- *الخطوة الأولى:* انتقاء الخطأ المراد الاستفادة منه.

«المدينة فريتاون في الغرب أفريقيا. الناس كل أسود».

- *الخطوة الثانية:* تقليص العبارة واختصارها.

الناس في فريتاون كل أسود.

*الخطوة الثالثة:* تصويب الأخطاء.

الناس في فريتاون كلهم سود.

- *الخطوة الرابعة:* كتابة الساق محتويًا على المشكلة.

الناس في فريتاون كلهم ...........

- *الخطوة الخامسة:* كتابة الإجابة الصحيحة وإجابة الدارس المأخوذة من الخطأ المكتوب ضمن قائمة الخيارات.

الناس في فريتاون كلهم ...........

أ-

ب- سود

ج-

د- أسود

- *الخطوة السادسة:* إضافة مشتتين آخرين بالرجوع لأعمال الدارسين الصفية، فإن لم توجد أخطاء أخرى تصلح لتكملة الخيارات فنستعمل في هذه الحالة خبرتنا في ضوء مستوى الدارسين ومعرفتنا باللغة العربية ولغة الدارسين القومية. وفي هذه الحالة يمكن أن نخرج بالبند كاملًا كالتالي:

الناس في فريتاون كلهم ...........

أ- سوداء

ب- سود

ج- سواد

د- أسود

البند (2):

الخطأ: «المدارس كثيرون أيضًا».

تصويب العبارة: المدارس كثيرة أيضًا.

الساق: المدارس ........... أيضًا.

الخيارات:

أ) كثيرون ب) كثيرة جـ) كثير د) كثيرات.

أنواع البنود:

1-التكملة:

قد تبدو بنود التكملة من هذا النوع سهلة، لمن لم يسبق له إعدادها، لكنها في الحقيقة تستغرق وقتًا طويلًا في تجميعها وعند بنائها، خاصة حين نتوخى أن تكون التكملة الصحيحة كلمة أو جملة واحدة تكون هي الصحيحة دون سواها، ولعل هذا هو ما يستغرق جل وقت تحضير الاختبار (عبد الخالق، 1996).

وفي السطور التالية سنتحدث عن بعض أنواع بنود التكميل.

1- أمثلة: اكتب الكلمة الصحيحة في المكان الخالي.

مدينة فريتاون ........... غرب أفريقيا.

الجواب: في.

الطلاب يذهبون ........... كلياتهم.

الجواب: إلى.

توجد كليتان الـ ........... في فريتاون والأخرى خارجها.

الجواب: أولى.

2- أمثلة: ضع أداة التعريف في المكان الخالي، وعلامة (×) إذا كانت الكلمة لا تقبل أداة التعريف:

مدينة فريتاون في ........... غرب أفريقيا.

الجواب: (×).

زرت مدينة الرياض قبل زيارة ........... مدينة المنورة.

الجواب: (ال).

المدارس في ........... بلدي كثيرة.

الجواب: (×).

يا صديقي كيف ........... حالك؟

الجواب: (×).

3- مثال: أكمل بوضع الصيغة الصحيحة للفعل الذي بين القوسين.

في مدينة فريتاون ........... ليلًا ونهارًا. (يعمل)

........... في فريتاون كليتان الأولى داخلها والأخرى خارجها. (يجد)

الطلاب ........... إلى مدارسهم كل يوم. (يذهب)

2-الاختيار من متعدد:

يمكن أن توضع بنود الاختيار من متعدد بأي من الصور التالية:

اختر الإجابة الصحيحة:

أمثلة:

1- كان يجب على أحمد ألا ........... (أ- يخبرني ب- أخبرني جـ- إخباري د- تخبرني) بما حدثته، لكنه فعل ذلك.

2- كان يجب على أحمد ألا ........... بما حدثته، لكنه فعل ذلك.

أ- يخبرني

ب- أخبرني

ج- إخباري

د- تخبرني

كان يجب على أحمد ألا **أ- يخبرني** **ب- أخبرني** **ج- إخباري** **د- تخبرني** بما حدثته، لكنه فعل ذلك.

3- كان يجب على أحمد ألا يخبرني بما حدثته، لكنه فعل ذلك.

أ- أخبرني

ب- إخباري

ج- تخبرني

د- لا تغيير

3-التحويل:

تفيد بنود التحويل جيدة البناء جدًا في قياس القدرة على إنتاج التراكيب. وتعطي نوعًا من التوازن إذا استعملت ـ جنبًا إلى جنب ـ مع الأسئلة الموضوعية. وبالرغم من أن بنود التحويل لا تعدّ في جلها بنودا موضوعية، إلا أنها تكون وسطًا بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة الذاتية لكنها للموضوعية أقرب (عبد الخالق 1996).

أمثلة لبنود التحويل:

1- أعد كتابة الجمل التالية مبتدئًا بالكلمات المعطاة مع تغيير ما يلزم دون تغيير المعنى العام للجملة:

أ- هذا الكتاب هل اشتريته من المكتبة الكبرى؟

هل ..............................................؟

ب- لم أرد إزعاجك في ذلك الوقت المتأخر.

ما ..............................................

ج- الطالبات كتبن يشتكين من سوء المعاملة.

قد ..............................................

د- جاء إبراهيم وأحمد فذهب يوسف إلى العمل.

إبراهيم ..............................................

ه- هل من الواجب علينا أن نبقى مدة طويلة هنا؟

أتحتاج ..............................................؟

2- أعد كتابة الجمل الآتية مبتدئًا بما تحته خط مع تغيير ما يلزم.

أ- أستمد منهجي وقوتي من دِيني.

*الجواب:* ديني أستمد منه منهجي وقوتي.

ب- تحرص المؤمنات على تنشئة أبنائهن تنشئة إسلامية.

*الجواب:* المؤمنات يحرصن على تنشئة أبنائهن تنشئة إسلامية.

3- يمكن أن يطلب من الدارسين استبدال كلمة في الجملة يترتب على استبدالها تغيير في بناء الجملة.

مثال:

حول الجمل التالية مبتدئًا بما بين القوسين مع تغيير ما يلزم.

أ- لم أستطع أن أذهب إلى صديقي أمس. (لم يُسْمَح)

*الجواب:* لم يُسْمَح لي بالذهاب إلى صديقي أمس.

4-الترتيب:

بإلقاء نظرة سريعة على النص الذي أوردناه سابقًا، يتضح أن الدارس يجد صعوبة في ترتيب الجملة، كأن يذكر النعت قبل المنعوت مثلًا كما في «في فريتاون جميل جو».

وإذا ما أردنا معالجة هذا الخطأ عن طريق استخدام بنود الاختيار من متعدد سنواجه بصعوبة وهي قلة الخيارات. فهنا لدينا خياران فقط؛ الأول الخيار الصحيح والثاني المشتت (الخطأ الذي ورد في كتابة الدارس).

في فريتاون ...........

أ) الجو جميل ب) جميل جو.

وكما يبدو لا يمكن أن نكتفي بالبند كما هو، إذ إنه قصير جدًا. وفوق ذلك فيه إغراء للدارس يجعله يلجأ إلى التخمين ويترك أمامه فرصة 50% للحصول على الإجابة الصحيحة. لذا نلجأ في مثل هذه الحالة إلى زيادة العبارة الأصلية لتصير هكذا: «ألا توافقني أن الجو جميل اليوم؟».

أمثلة:

1- رتب الكلمات الآتية لتصير جملة صحيحة. ضع الحرف الذي يشير إلى الكلمة داخل المربع.

أ) هل يمكننا الخروج اليوم؟

ألا ..............................

أ) جميل ب) أن ج) الجو د) توافقني.

الجواب:

| | | | |
|---|---|---|---|
| د | ب | جـ | أ |

ب) كل ............................؟

أ) نسوا ب)الطلاب ج) قد د) حقائبهم.

الجواب:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ب | جـ | أ | د |

كما يمكن أن يتناول هذا النوع من البنود إلى جانب النعت والمنعوت مشكلات نحوية أخرى مثل العدد والمعدود، والمبتدأ والخبر، والتمييز والتوكيد.. إلخ.

ج) الشرطة تبحث عن ...........

أ) في سيارة ب) لصَّين ج) بدينينْ د) سوداء.

أمثلة:

2- رتب الكلمات أدناه لتكون جملة مفيدة.

أ) متى ..................................؟

أ- إلينا ب- في

ج- المجيء د- تفكر

ب) الإسلام ...................... العالم.

أ- مشكلات.

ب- هو.

ج- لكل.

د- الحل.

5-(أ) تمييز الأخطاء (النوع الأول):

يستخدم هذا النوع من البنود إذا كان مجال الخيارات ضيقًا؛ بحيث لا يوجد سوى خيارْين ليس إلا في كل جملة من الجمل أدناه توجد أربع كلمات تحتها خط. واحدة منها خطأ.

أحط الرقم الموجود تحت الكلمة التي تعتقد أنها خطأ.

أ- الناس في غرب أفريقيا كل أسود.

1 3 4 5

ب- في فريتاون الجو جميل والشوارع كبيران.

1 2 3 4

ج- لدينا كليتان إحداهما في هذه المدينة والأخرى في المدينة الثاني.

1 2 3

4

د- ليس كل الناس العاملون في بلدي

1 2 3 4

5- (ب) تمييز الأخطاء (النوع الثاني):

هناك خطأ (نحوي) في كل من الجمل التالية. اكتب الرقم الذي يشير إلى الخطأ في الجملة.

1 2 3 4

المدينة / فريتاون / في غرب / أفريقيا.

يمكّننا هذا النوع من البنود من معالجة أخطاء المبالغة في الاستعمال بالزيادة مثل: (المدينة فريتاون)، (الغرب أفريقيا)، (نذهب إلى المكة)، أو أخطاء الحذف مثل: (سأزور مدينة منورة إن شاء الله)، درست في جامعة أزهر)، (أدرس في مستوى ثاني الآن.).

المفردات/ الألفاظ:

مجالات اختبار المفردات:

أفضل السبل لتقييم المعلومات المتعلقة بالمفردات يكون بحسب الهدف الذي تطبق عملية التقييم من أجله، كما يرتبط الأمر بنوع المفردات التي يراد تقييمها.

لماذا نختبر حصيلة الطالب من المفردات؟ تنبع أهمية هذا السؤال من كونه الغاية من الاختبار، التي تؤثر بدورها في اختيار البنود والصيغة والشكل الاختباري. قد يكون اختبارك للألفاظ لأنك تراه مهما لتعلم اللغة، وتريد من الطلاب أن يدرسوا محتواه على أي حال. ومن المحتمل أنك تريد أن تصل إلى معلومات خاصة بمستويات الطلاب في واحد أو أكثر من المجالات التالية (الدامغ، 2008):

الكفاية اللغوية:

يُتخذ حجم المفردات، في أغلب الأحيان، مؤشرًا على الكفاية اللغوية. وفي هذه الحالة، لا يكون للاختبار صلة بالمقرر الدراسي، لذا يمكن – نظريًا – اختيار عناصر قد تكون مستقاة من كل اللغة. ومع ذلك، يمكن أن يكون الاختيار مقتبسا من قوائم المفردات الشائعة جدًا.

يمثل اختبار الكفاية، في أغلب الأحيان، القاعدة للقرارات المهمة التي ستؤثر في الحياة المستقبلية للمتقدم إلى الاختبار. وتقرير النتيجة أمر أساسي في هذه الاختبارات ذات الدقة العالية في التصحيح، لذا تستعمل الاختبارات الموضوعية في أغلب الأحيان. يمكن أن يُصرف الكثير من الوقت والجهد على تطوير الاختبار وتجربته، وإذا احتفظ بالاختبار في مكان آمن، فإن إعادة تطبيقه والاستفادة منه ثانية أمر ممكن.

تحديد المستوى:

في حالة اختبار تحديد المستوى المؤسسي يكون الوقت ضيقًا جدًا، وتتعلق المهارات بمعالجة النتائج؛ لذا فإنه من الممكن أن نختار صيغة سهلة وسريعة للتصحيح. ومن المحتمل أن تكون البنود جزءًا من بنود بنك البنود الاختيارية، وتستعمل ثانية لأن المتقدمين إلى الاختبار لا يميلون إلى رؤية أوراقهم ثانية؛ وهذا يعني أنه يمكن استثمار وقت وجهد كبيرين في تطوير البنود.

التشخيص:

إن معلم الصف يأمل في تحديد الفجوات في معرفة المفردات والمهارات كي يحسن أوضاع التعليم في المستقبل، ويركز على حاجات الطالب، ولذا سيختار المعلم العناصر من مقرر دراسي؛ ولذلك ستكون القرارات المتخذة

مستندة إلى المكونات الفردية للاختبار، لا على النتائج العامة. ومن المحتمل جدًا، أن يرى الطلاب أوراقهم ويناقشوا أداءهم في الأقسام المختلفة مع المعلم.

قياس التقدم:

يُجرى اختبار قصير لمعرفة التقدم التعليمي بالطريقة نفسها؛ حيث يدير معلم الصف مثل هذه الاختبارات السريعة ويطبقها ويصححها. ويمكن أن تأتي الكلمات الهدف من التي درّسها المعلم لطلابه مؤخرا في الصف، وربما يود المعلم استعمال صيغ البنود سهلة البناء؛ لذلك لا يستعمل الاختبار ثانية. وعادة ما يتضمن الاختبار تأثيرًا انعكاسيًا على البرنامج التعليمي.

قياس التحصيل:

اختبار التحصيل على جانب كبير من الأهمية، لأنه يرتبط عادة باجتياز البرنامج الدراسي. وقد يصممه معلم الصف، ولكنه على الأرجح سيكون قياسا لعدة صفوف في الدورة نفسها، ولذا سيكون عرضة للتمحيص والحفظ بأمان أكثر في المرحلة التطويرية، وسيستند إلى أهداف المقرر الدراسي، لكن حجم العينة يكون، غالبا، أكبر من اختبار قياس التقدم؛ لأنه يرتبط بفترة زمنية أطول. وقد يعود الاختبار إلى المتقدمين ليقدم لهم التغذية الراجعة، وقد لا يعود، اعتمادا على السياسة المؤسسية، ولذا فإن العناصر قد تكون مستعملة ثانية، وقد لا تكون.

أنواع البنود:

هناك أساليب كثيرة يمكن أن يقدم بها اختبار المفردات نذكر منها التالي (الأمثلة مِنْ عبد الخالق، 1966):

1-التعريف:

وفيه نقدم للدارسة كلمة تليها عدة تعريفات تشتمل على المشتتات بالإضافة إلى التعريف الصحيح.

*مثال: اختر التعريف الصحيح للكلمة التي تحتها خط.*

صديقي طالب في مدرسة ثانوية.

هي مكان ................

أ- نتلقّى فيه التعليم

ب- نتلقى فيه العلاج

ج- نؤدي فيه الصلوات

د- نلجأ إليه للراحة

ويمكن أن يرد السؤال في هذا النوع بأن يُقدَّم التعريف في الساق كالتالي:

«مكان نتلقّى فيه العلم يسمى................».

أ- غرفة

ب- قاعة

ج- منزلًا

د- مدرسة

وقد يرد هذا النوع على النسق التالي وهذا غير جيد.

«مدرسة»، المكان الذي................

أ- نتلقى فيه العلم

ب- نتلقى فيه العلاج

ج- نؤدي فيه الصلوات

د- نلجأ إليه للراحة

ويعود عدم جودة هذه الصورة لأن الكلمة المسؤول عنها لا ترد في جملة أو سياق، وبذا يصعب تحديد معنى الكلمة. فالكلمة خارج السياق تحتمل أكثر من معنى، ولنضرب مثلًا على ذلك بالتعريفات الواردة في المثال السابق فليس من بينها ما يمكن أن ينطبق على كلمة «مدرسة» إذا أخذنا في الاعتبار الجملة التالية:

«نشأت للنحو العربي مدرستان: مدرسة الكوفة ومدرسة البصرة».

من الواضح هنا أن أيًّا من التعريفات التي سبق ذكرها لا يصلح لتعريف معنى كلمة «مدرسة» التي خرج معناها في هذا السياق عن المعنى الأصلي وهو «مكان لتلقي العلم» إلى المدرسة بمعنى اتجاه في التفكير أو الطريقة.

2-التكملة:

وهو نوع من أنواع بنود الاختيار من متعدد، ويترك في فراغ فيه ساق البند، ويطلب من الدارس تكملة الفراغ من الخيارات الموجودة أمامه.

***مثال (1): املأ الفراغ بوضع الكلمة الأنسب مما يلي:***

نذهب إلى ............... للقراءة.

أ- المكتب    ب- المكتبة

ج- دكان الكتب    د- معرض الكتاب

وهذا النوع من البنود يمتاز بأنه يقدم المفردات المراد اختبارها في سياقاتها. وبذلك يكون مقياسًا جيدًا وصادقًا لقياس قدرة الدارسين الحقيقية لاستعمال مثل هذه المفردات في مواقف حقيقية. هذا بالإضافة إلى أنها تمكننا من اختبار قدر كبير من المفردات التي لا نستطيع أن نختبرها عن طريق النوع السابق؛ ألا وهو (التعريف) إذ إن كثيرًا منها لا يخضع لتعريفات أو مرادفات سليمة صائبة مئة في المئة.

3-المرادف:

وفي هذا النوع نقدم للدارس كلمة في سياقها ثم نتبع ذلك بعدة كلمات (بدائل) وعلى الدارس أن يختار الكلمة المرادفة.

*اختر الكلمة المرادفة (تقريبًا) للكلمة التي تحتها خط في كل جملة.*

(1) غلَّقت امرأة العزيز الأبواب

أ- فتحت　　　ب- أوصدت

ج- أغمضت　　　د- غطت

(2) هات مرادف الكلمة التي تحتها خط.

أ- على المسلم أن يستيقظ مبكرا.

الجواب: يصحو

(3) كما يمكن أن يرد سؤال الترادف في شكل قوائم مواءمة كالتالي:

**مثال: ضع كل كلمة في القائمة (أ) مع مرادفها من المجموعة (ب).**

الكلمة　　　مرادفها

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| 1- ليل | أ- حزين |
| 2- ظلام | ب- نور |
| 3- يغلق | ج- يقفل |
| 4- سعيد | د- مستطيع |
| 5- قادر | هـ- نهار |
| | و- مسرورة |
| | ز- يصدّ |

4-المقابل/المضادّ:

معظم ما ورد عن المرادف سابقا، يمكن أن ينطبق على هذا النوع من حيث إنه لا يمكن الوصول إلى معرفة المضاد للكلمة في حالة عدم ورودها في سياق، وحتى ما يُفترض أنه مضاد فهو نسبي وليس كليا.

***مثال: اختر الكلمة التي تعطي عكس المعنى (تقريبا) للكلمة التي تحتها خط.***

إذا اخترت هذا الطريق فإنه يؤدي إلى الخير.

أ- الرسوب

ب- الفسق

ج- ج) الفصل

د- د) الشر

5- مجموعة الكلمات ذات العلاقة:

وينضوي تحتها ثلاثة أنواع:

***(أ) النوع الأول:***

وفيه نقدم للدارس عدة مجموعات من المفردات، وفي كل مجموعة كلمة واحدة لها علاقة بالكلمة المسؤول عنها.

مثال: في كل مجموعة من الكلمات التالية توجد كلمة واحدة لها علاقة بالكلمة التي داخل المربع. ضع خطًا تحت الكلمة التي تختارها.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | أ- مبنى | حراسة | كلية |
| جامعة | ب- مطعم | محاضرة | هاتف |
| | ج- بحوث مسارح | | سيارات |

وهذا يناسب الدارس المتوسط. أما المثال التالي فقد يناسب الدارس في الصفوف المتقدمة.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | أ) إحلال | إلزام | إفشال |
| إجهاض | ب) إسقاط إرهاق | | اختبار |
| | ج) منع | تسمية | تعزيز |

***(ب) النوع الثاني:***

وتقدم فيه للدارس مجموعة من المفردات تجمعها علاقة أو يربطها رابط

واحد، ويطلب من الدارس ذكر كلمة واحدة تجمع كل هذه المفردات.

**مثال: (أ) اكتب في الفراغ كلمة واحدة تشير إلى مجموعة الكلمات التالية:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أ- عنب | موز | برتقال | أناناس | ............ |
| ب- سيارة | شاحنة | دراجة | طائرة | ............ |
| ج- مدرس | سبورة | طلاب | كتب | ............ |

الجواب:

أ) فاكهة ب) مواصلات ج) صف.

**مثال: (ب) كل مجموعة من المفردات التالية ترتبط بموضوع/ أو مكان معين. اذكر هذا الموضوع أو المكان الذي يربطها تحت كل مجموعة.**

| (أ) | (ب) | (ج) | (د) | |
|---|---|---|---|---|
| سكين | مصلى | مُصاب | سلاح | |
| مملحة | إمام | ممرضة | | هزيمة |
| طبق | صلاة | عملية | نصر | |

الإجابة المحتملة

(أ) طعام/مطعم (ب) عبادة/مسجد

(ج) علاج/مستشفى (د) معركة/قتال/حرب

***(ب) النوع الثالث:***

وتقدم فيه للدارس مجموعات من المفردات تتشابه كل كلماتها أو يرتبط

بعضها مع بعض بعلاقة فيما عدا كلمة واحدة. وعلى الدارس أن يتعرف على هذه الكلمة، إما بإعادة كتابتها أو وضع علامة (×) بجانبها أو وضع خط تحتها.

**مثال: ضع خطًا تحت الكلمة (الشاذة) التي ليس لها علاقة ببقية الكلمات في المجموعة.**

أ- ممرض طبيب ساعة مريض

ب- برتقال سكر مانجو تين

ج- غدا مساء صباح عصر

ويمكن أن تزاد صعوبة مثل هذه البنود؛ بجعل الاختيار أكثر دقة، فبدلا من كلمة «ساعة» في (أ) يمكن أن نضع كلمة «سماعة» فتكون أمام الدارس خطوتان للوصول للإجابة: أولا: تحديد مجال المفردات؛ (المستشفى مثلا) ثم ثانيا: تحديد طبيعة المفردات (فهي كلها هنا تشير إلى أشخاص فيما عدا كلمة «سماعة»).

6-المزاوجة/ المواءمة:

توجد طرق كثيرة لتقديم مثل هذا النوع من البنود وأفضلها ما يلي:

مثال: اختر من القائمة (ب) المعنى المناسب للكلمات في القائمة (أ).

اكتب الرقم الذي يشير إلى الإجابة

| (أ) الكلمة | (ب) المعنى | الجواب |
| --- | --- | --- |
| 1) مثوى | أ) كثير الجزع شديد الحرص | 1ح |
| 2) مدهامة | ب) جماعات كثيرة | 2د |

| | | |
|---|---|---|
| 3) هلوع | ج) متفرقين على حسب أهوائهم | 3أ |
| 4) أشتاتا | د) خضراء شديدة الخضرة | 4ج |
| 5) أفواج | هـ) مكافئا ومماثلا | 5ب |
| | و) متوارية ومختفية | |
| | ز) مقطوع ومنحوت | |
| | ح) مأوى ومقام | |

7-التكوين:

وهذا النوع يمكن استعماله في الاختبار الصفي للمبتدئين من صغار السن لأنه يشابه الألعاب اللغوية.

**مثال: أعد ترتيب الحروف أدناه لتكوِّن كلمات لها معنى.**

ا ق ن ف د ................

م ي د ر ................

ز م و ة ................

ق ص د ن و ................

م ل س م ................

8- الاستعمال:

وهذا النوع يمكن أن يتم أداؤه شفاهة أو كتابة، وفيه نقدم المفردات المراد اختبار الدارس فيها ونطلب منه استعمالها في جمل لتوضيح معناها.

**مثال (أ): استعمل كل كلمة من الكلمات التالية في جملة لتوضيح معناها.**

سيئة نشأة اضطهاد

انتعاش كساد قناعة

**مثال (ب): استعمل كل مجموعة من الكلمات التالية في جملة من إنشائك لتوضح معناها.**

أ) انتباه - المارة - الصور

ب) قدوة - مثال - حسنة

ج) المعلومات - الاتصال - مباشرة

**مثال (ج): اكتب معاني الكلمات التي تحتها خط.**

أ- عفا عليها الزمن.

ب- لم يكن الرسول عليه الصلاة والسلام فظًا.

ج- (إنا أعطيناك الكوثر، فصل لربك وانحر، إن شانئك هو الأبتر).

وهذا النوع من البنود تقل فائدته الاختبارية؛ لأنه لا يقتصر على قياس مقدرة الدارس في معرفة الألفاظ واستعمالها فحسب، بل يتعدى ذلك إلى اختبار قدرته على الكتابة أيضا. وقد يكون هذا عسيرًا حتى على أبناء اللغة العربية أنفسهم؛ فكثيرًا ما يعجز متكلم اللغة الأصلي عن أن يفسر أو يعطي معاني لمفردات يستعملها. بالإضافة إلى أن تصحيح مثل هذه البنود يخضع للذاتية.

الأصوات:

يعتمد الفهم العام لما يُسمع على فهم عناصر وملامح معينة تكّون هذا المفهوم العام. وهذه العناصر والملامح تعتمد بدورها على قدرة الدارس على تمييز بعض الأصوات. ولتكون الصورة أوضح نقول: إن درجة فهم الدارس أو

عدم فهمه للرسالة المسموعة، يعتمد على معرفته بمفردات هذه اللغة، وقواعدها وهذه بدورها تعتمد على وحدات أصغر هي الأصوات الرئيسة (الفونيمات).

أنواع البنود:

عند الشروع في إعداد اختبار في تمييز الأصوات، ينبغي أن يقتصر هذا الاختبار على تلك الأصوات التي نعرف من خبرتنا أو من دراسات سابقة أنها تمثل صعوبة لدى الطلاب، ومن ثم يمكن معالجتها بأي نوع من أنواع البنود كالتالي:

1- تمييز اللغة من بين لغات أخرى:

يستخدم هذا النوع في الاختبار الصفي، أو بمثابة تدريب خاصة خلال أو بعد الانتهاء من الساعات الأولى لدروس اللغة العربية. فالدارس الأجنبي ـ الذي لم يسبق له أن سمع اللغة العربية ـ لا يفرق بين العربية ولغات أخرى شبيهة بالعربية؛ كالملايوية والفارسية أو الأردية.

وفي أبسط صور هذا النوع، يقدم المدرس بعض التسجيلات القصيرة من هذه اللغات ـ ومن بينها العربية ـ ويطلب من الدارس التعرف على العربية من بينها.

مثال: سوف تستمعون إلى بعض التسجيلات؛ بعضها في اللغة العربية وبعضها في لغات أخرى. استمع جيدًا. إذا كان ما تسمعه لغةً عربية ضع علامة (√) وإلا فضع علامة (×).

2- الوقع الموسيقي.

مثال: سوف تستمع في كل مرة إلى كلمتين. إذا كانتا متطابَقتيْن من حيث

موسيقاهما فاكتب (أ) وإلا فاكتب (ب). يستمع الدارس إلى:

| | |
|---|---|
| 1) هود | لوط |
| 2) سود | سُدْ |
| 3) مساكين | مجانين |
| 4) قارب | قريب |

3- تمييز الصوت الرئيس المؤثر في النحو:

ويقصد بذلك أن بعض الأصوات الرئيسة (الفونيمات) تؤدي دورًا مهمًا أكثر من كونها مجرد أصوات رئيسة؛ بأن يكون لها أهمية فونولوجية إذا ما استبدلت بصوت آخر.

مثال: استمع إلى الجمل التالية، وحدد ما إذا كانت كلمة «معلم» تشير إلى مفرد أم جمع. سجل إجاباتك كالآتي: (أ) للمفرد، و(ب) للجمع.

يستمع الدارس إلى:

1- خرج معلمو الصف. 2- خرج معلمُ الصف.

3- مررت بمعلمي الصف. 4- مررت بمعلمِ الصف.

الدارس يسجل الإجابة كالآتي:

-1 أ (ب)

-2 (أ) ب

-3 أ (ب)

4- أ ب

4-تمييز التذكير والتأنيث:

وضح إذا كانت الكلمة الأخيرة في كل جملة تدل على مذكر أم مؤنث. سجل إجابتك كالآتي: (أ) للمذكر، و(ب) للمؤنث.

يستمع الدارس إلى:

1- في الصف خمس عشرة طالبةً.

2- كتبت خمسة عشر طلبًا.

3- جاء موسى وسلمى.

4- ما جاءت سلمى ولا موسى.

5- سنصلي يومًا في المسجد الأقصى.

الدارس يسجل الإجابة كالآتي:

1- أ ب
2- أ ب
3- أ ب
4- أ ب
5- أ ب

5- الثنائيات الصغرى:

وهي من أكثر أنواع اختبارات التمييز شيوعًا. وهي سهلة الإعداد

والإجراء والتصحيح. كما يمكن الاستفادة منها في المراحل المبكرة في برامج اللغة في شكل تدريبات أو بنود يقوم عليها اختبار تمييز الأصوات.

مثال (أ) استمع إلى كل زوج من الكلمات الآتية: فإذا كانا متطابقين ضع دائرة حول الحرف (ط)؛ أما إذا كانا مختلفين فضع دائرة حول الحرف (خ).

استمع:

| | | |
|---|---|---|
| أ- | مطَر | مطار |
| ب- | قلُب | كلْب |
| ج- | ضار | ضار |
| د- | سلّى | صلّى |
| ه- | مزّمل | مزّمل |

الجواب:

| | | |
|---|---|---|
| أ- | ط | خ |
| ب- | ط | خ |
| ج- | ط | خ |
| د- | ط | خ |
| ه- | ط | خ |

مثال: (ب) استمع، ثم إذا كانت الجملتان متطابقتين ضع دائرة حول الحرف (ط)، وإلا فضعها حول الحرف (خ):

استمع:

1- تحدثنا عن المطَر. - تحدثنا عن المطار.

2- قلْبه ضعيف. - كلْبه ضعيف.

3- لا تقرب الأشياء الضارة. - لا تقرب الأشياء الضارة.

الجواب:

1- ط (خ)

2- ط (خ)

3- (ط) خ

فهم المسموع:

مدخل:

الخطوة الأولى عند إعداد اختبار أي مهارة هي اختيار موضوع أو نص يناسب مستوى الطلاب فإذا كان الاختبار لمعرفة مدى تحصيلهم، من حيث فهم المادة المدروسة، فغالبًا ما سيكون الموضع معروفًا مسبقًا؛ إذ سيتم اختياره من المقرر المدروس. ولكن في اختبارات المرحلة المتقدمة، لا يتقيد اختيار الموضوع أو النص بمقرر، بل يكون عامًا لتحقيق العدالة حتى لا يكون في صالح فئة معينة لأنه يقع في مجال تخصصهم.

بعد اختيار الموضوع، ينبغي أن تعمل نسخة تطابق حقيقة المحادثة أو الحوار، ولإنجاز هذا المتطلب هناك مسالك يمكن أن تتبعها، وهي كالتالي (الدامغ، 2008):

- ابحث عن نص جاهز، وأعد صياغته، أو اكتبه من إبداعك، ثم اجعل آخرين يسجلونه على طريقة محادثة.
- ضع مخططًا للموضوع، واجعل متخصصًا يتكلم عن الموضوع بناء على الخطة المرسومة.
- يمكن أن تجعل الموضوع على صورة مقابلة بحيث يسأل أحد المتخصصين، وهو يجيب فتخلق بذلك جو الحوار.
- يمكن أن يقوم المتكلم وحده بكلام ارتجالي حول موضوع معين ويُسجله.

وتعطي الوسائل الأخيرة صورة واقعية عن المحاورة أو المحاضرة، وبذلك تكن أصدق وسيلة لإعداد اختبار لفهم المسموع، إلا إن المحادثة أن لم توجه توجيهًا جيدًا، فقد تكون سببًا لمشكلات. فعلى سبيل المثال، لو كان الاختبار لقياس التحصيل، فلا ينبغي أن تكون المحادثة بعيدة عن موضوعات المقرر المدروس. وإن جعلت المحادثة في صورة مقابلة ـ كما اقترحنا آنفًا ـ فليقم منفذ الاختبار بتوجيه المحادثة؛ لأن الكلام غير المنظم يبدو غير متسلسل، وبذلك قد تصعب متابعته وتدوين معلومات عنه.

أنواع البنود:

يمكن تناول اختبار فهم المسموع من خلال أنواع عديدة؛ فبعض معدي الاختبارات، يحبذ معالجتها من خلال المواد المنظورة؛ كالصور والخرائط وغيرهما، إلا أن هذا التوجه قد لاقى كثيرًا من النقد لأسباب عديدة (هاريس، 1969) وقد آثرنا معالجتها بواحد أو أكثر من الأنواع التالية (عبد الخالق، 1996).

اختبار الفهم من خلال الحوار والسؤال والعبارة.

1-الحوارات:

أمثلة لحوارات قصيرة:

مثال (1): سوف تستمع إلى شخصين يتحدثان، وضح ما إذا كان كلام المتحدث الثاني مناسبًا أو غير مناسب. إذا كان مناسبًا ضع علامة (√) وإلا فضع علامة (×).

الشخص الأول: قل لي ماذا تفضل من الطعام العربي.

الشخص الثاني: الأدب، والخيل.

الجواب: (×).

مثال (2):

الأول: أين تصلي الظهر دائما؟

الجواب: (✓)

الثاني: في مسجد بالقرب من بيتي.

مثال (3): استمع إلى الحوار جيدا، ثم أجب عن السؤال الذي تسمعه عقب الحوار.

صوت رجل: حبة ثلاث مرات يوميًا.

امرأة: هل أعود مرة أخرى؟

رجل: إلا إذا عاودك الألم.

صوت ثالث: في أي مكان هذا الحوار؟

أ- بيت.

ب- عيادة.

ج- حديقة.

د- فندق.

مثال (4):

الصوت الأول: عصير برتقال من فضلك؟

الصوت الثاني: ألن تشرب معي هذا؟

الصوت الأول: لا، أنا مسلم.

صوت ثالث: المشروب الذي رفضه الشخص الأول...

أ- ماء.

ب- عصير.

ج- عسل.

د- خمر.

2-الأسئلة والاختيار من متعدد:

في أبسط صور هذا النوع من البنود، يستمع الدارس إلى المثير في شكل سؤال، ثم يختار الإجابة الصحيحة من بين ثلاثة أو أربعة خيارات.

مثال (1): استمع إلى السؤال جيدًا. ثم اختر الإجابة الصحيحة.

يستمع الدارس إلى: هل وجدت كتاب أحمد؟

أ- نعم، جيد.

ب- لا، فهو غائب.

ج- نعم، وجدت أحمد.

د- لا، لم أجده.

على الرغم من أن هذا البند يبدو سهلًا، إلا أنه يُحتمل الإجابة عنه خطأ إذا فُهم السؤال بصورة مختلفة؛ مثلا:

أ- هل كتاب أحمد جيد؟

ب- هل أحمد موجود؟

ج- هل وجدت أحمد؟

فأي فهم جزئي أو مغلوط للمثير قد يؤدي بالدارس لاختيار أي من المشتتات الثلاثة.

مثال (2): استمع إلى السؤال التالي ثم اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الموجودة أمامك.

السؤال: أأحمل المظلة حين نذهب إلى الكلية ظهر الغد؟

أ- نعم، نذهب إلى الكلية.

ب- ظهر الغد.

ج- أحملُ المظلة.

د- بالتأكيد.

3- العبارات:

يعتمد هذا النوع من بنود فهم المسموع مثل سابقه على مقدرة الدارس على القراءة. ويتطلب الأمر ليبرهن الدارس على أنه قد فهم ما سمعه أن يقرأ جملًا ميسرة سهلة ليختار منها الجواب الصحيح.

مثال (1): استمع إلى العبارة التالية ثم اختر الإجابة التي تفسرها من بين الإجابات الأربع المكتوبة أمامك.

العبارة: «غادر حسني وما كان محمد قد وصل بعد».

على دفتر الإجابة: هذه العبارة تعني أن محمدًا ...........

أ- جاء وخرج حسني في الوقت نفسه.

ب- وصل أولًا ثم خرج حسني بعد ذلك.

ج- خرج ثم غادر حسني.

د- جاء بعد أن خرج حسني.

مثال (2): «وأخيرًا، بعد جهد اقتنعت أني لا أستطيع إصلاح المحرك».

هذه العبارة تعني:

أ- حاولت كثيرًا لكنني لم أُصلح المحرك.

ب- حاولت وأصلحت المحرك.

ج- حاولت قليلًا، لكني لم أقدر على إصلاح المحرك.

د- اجتهدتُ كثيرًا وأصلحت المحرك.

4- استخدام الخطب والمحاضرات:

هذا النوع من بنود الاستماع لا يمكن استعماله للدارسين المبتدئين. وهو نوع مناسب جدًا للدارسين في المستويات المتوسطة والمتقدمة. ومن الأفضل أن يجلس الدارسون الذين يتقدمون للدراسة في كليات الجامعة، والمعاهد التي تكون لغة التدريس فيها اللغة العربية، لمثل هذا النوع من الاختبارات؛ إذ يفترض فيهم متابعة محاضرات ودروس وتدوين مذكرات باللغة العربية يعتمدون فيها على الاستماع في المقام الأول.

وينبغي حين اختيارنا للمادة التي سيُختبر فيها الدارسون، أن تكون مادة حيادية؛ بمعنى ألا تحابي بعض الدارسين على حساب الآخرين، كأن يتناول الموضوع نصًا درسه بعض الدارسين من قبل، أو يكون من حقل تخصص بعضهم. ومن الأفضل أن يكون موضوعًا ذا صبغة عامة في أي حقل من حقول المعرفة. ولا نقصد بالموضوع العام موضوعًا مثل (الحج) الذي يُفترض أن كل دارس مسلم يعرف الجوانب المهمة فيه، ويمكنه الإجابة عن الاسئلة دون حاجة إلى الاستماع إلى النص.

وفيما يلي أنواع البنود التي يمكن أن تكون عليها الخطب والمحاضرات.

*(أ) الاختيار من متعدد:*

يستمع الدارسون إلى كلمة قصيرة أو محاضرة مسجلة، ثم يقومون بالإجابة عن أسئلة عقب الاستماع باختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المعطاة لهم.

مثال: (يستمع الدارسون)

حين أمر الله سبحانه وتعالى الرسول غ بالهجرة من مكة إلى المدينة، بعد أن تآمر المشركون على قتله تطوع عليّ ت أن ينام مكان الرسول غ فداءً

وتضحيةً له، وحتى يظن المشركون أن محمدًا لا يزال في فراشه.

فكان المشركون إذا نظروا من ثقب الباب، يرَون شخصًا نائمًا فيظنون أنه الرسول غ وكان من الممكن أن يقتحموا عليه البيت ويقتلوه وهو نائم، لكن عليًا لم يخف، ورضي أن يضحي بنفسه، فحفظه الله.

وكان الكفار على الرغم من محاربتهم للرسول غ يثقون فيه وفي أمانته؛ فيضعون أموالهم وأشياءهم عنده، فلما هاجر الرسول صلى الله عليه وسلم قرر أن يَرُدَّ للناس ما كانوا قد تركوه عنده، وقد فعل.

ثم لحق عليٌّ بالرسول غ في المدينة وعاش خير معين له في نشر دعوة الإسلام حتى مات الرسول صلى الله عليه وسلم... إلخ.

الآن وقد استمعت إلى النص؛ أجب عن الأسئلة التالية باختيار الجواب المناسب. استمع. السؤال الأول:

يدل ردُّ الرسول غ الأمانات إلى أهلها على أن ..................

يقرأ الدارسون الإجابات التالية من دفتر الإجابة، ثم يقومون باختيار الإجابة.

أ- الرسول كان زاهدًا في المال.

ب- ثقة الناس فيه كانت في مكانها.

ج- الرسول كَرِه المشركين.

د- الرسول كان مدينًا قبل الهجرة.

*(ب) القراءة والتكملة:*

ويجمع هذا النوع بين فهم المقروء وفهم المسموع؛ إذ إن الدارسين يقومون بالاستماع إلى الخطبة أو المحاضرة، وبعد ذلك يقَدم لهم ملخص لما استمعوا إليه حُذِفت بعض كلماته، وعليهم أن يقوموا بملء هذه الفراغات بكلمات مناسبة.

مثال: يستمع الدارسون إلى النص مسجلًا أو حيًا.

النص

جاء الإسلام ويتنازع العالم اتجاهان في شأن تعدد الزوجات: اتجاه يمنعه واتجاه يؤيده. وكان التعدد أكثر شيوعًا بين الطوائف الأكثر تحضرًا. فقد كان معروفًا لدى قدماء المصريين والهندوس، كما عرفته الديانة اليهودية، كما أن النصوص الأولى للمسيحية تشير إلى أن منع التعدد كان قاصرًا على رجال الدين.

على أن التعدد لم يجعله الإسلام الأصل في الزواج، بل جعل الأصل الزواج بواحدة، ولا يزيد على ذلك إلا لحاجة ظاهرة، ومع هذا فقد قّيد الإسلام التعدد بقيودٍ قد لا يتيسر تحققها لكثير من الأفراد.

وسبب مشروعية التعدد أن طبيعة الرجل قد تقتضي ذلك، فإذا مُنع التعدد، فإن من الناس من ينحرف، فمن الخير في ظل تشريعٍ يحرم الزنا، أن يبيح التعدد عند وجود الدافع إليه.

كما أن بعض المجتمعات يزيد عدد النساء فيها على عدد الرجال، فإذا منعنا التعدد سنجد جمعًا كبيرًا من النساء بلا زواج؛ ولهن ما لغيرهن من شهوة الجنس، وعاطفة الأمومة، أو يحْدث أن تمرض الزوجة مع حيوية الزوج، أو تكون عقيمًا لا تنجب. والتشريع الإسلامي الذي يسمح بتعدد الزوجات الشرعي، خير ألف مرة ممن يمنعونه ويبيحون اتخاذ الصديقات والخليلات، وما يتبع ذلك من إنجاب أولاد

غير شرعيين.

ويقولون إن رسول الإسلام جمع أكثر من أربع زوجات، مخالفًا بذلك ما حدده الشرع الذي جاء به، وهذا يدل ـ كما يزعمون ـ على أنه رجل شهواني غارق في ملذاته الجسدية.

وفي الرد على هذه الشبهة نقول: إن الرسول غ تزوج خديجة وهو شاب، ولم يتزوج عليها حتى ماتت، ولما تزوج بعد ذلك، لم يكن ذلك بقصد الشهوة والجنس، وإنما لأسباب منها: تأليف القبائل، وتعليم النساء، أو حماية لبعضهن، أو لتقرير مبدأ شرعي.

والرسول غ لم يتزوج بعذراء إلا السيدة عائشة، ولم يتزوج واحدة منهن لأنها جميلة، وإنما لأن بعضهن فقدن الأزواج، ولقد عشن معه على شظف من العيش. كما أن تحديد الزواج بأربع نزل بعد أن تزوج الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ بجميع نسائه. وكان التعدد عند العرب قبل الإسلام مطلقًا غير مقيد بعدد، ومن الثابت أنه لم يتزوج بعد آية التحديد ولم يطلِّق وذلك لقوله سبحانه وتعالى: (ﭼ ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ) [الأحزاب:52].

ثم يقدم للدارس بعد ذلك ملخص لما قد سمعه:

تعليمات: اقرأ الملخص أدناه جيدًا، ثم ضع الكلمة المناسبة مكان كل رقم فيما تقرؤه.

كان تعدد الزوجات (1) ........... قبل مجيء الإسلام، فقد مارسه قدماء المصريين والهندوس و(2) ..........، والتعدد في الإسلام ليس فرضا إنما يباح لـ (3) .......... ظاهرة، وبقيود قد لا تتوافر لدى كثير ممن يريدون (4) .......... بأكثر من واحدة، ولأن (5) .......... محرم في الإسلام، لذا فقد شرع

الإسلام (6) ........... حتى لا يُضار المجتمع باتخاذ الصديقات و(7) ........... وما يترتب على ذلك من مساوئ، ولم يكن زواج الرسول (8) ........... للشرع الذي نزل عليه فقد كان زواجه تحتمه ضرورات اجتماعية (9) ........... كما أن كل زيجاته كانت قبل نزول (10) ........... التي حددت زواجه ولم يتزوج بعدها حتى توفاه الله.

الجواب: الكلمات المحذوفة على التوالي هي:

(1) شائعًا/ معروفًا/ مألوفًا (2) واليهود (3) حاجة/ ضرورة (4) الزواج (5) الزنا (6) التعدد (7) والخليلات (8) مخالفًا/ مضادًا (9) تشريعية (10) الآية.

*(ج) تدوين ملاحظات:*

يستمع الدارس إلى محاضرة أو خطبة طويلة يُسمَح له خلالها بتدوين ما يراه مناسبًا من ملاحظات. ويحبذ بعض المدرسين لفت نظر الدارسين حول النقاط العامة التي سيُسألون عنها.

ويمكن أن ترد البنود في شكل اختيار من متعدد، أو نوع من بنود الصواب والخطأ، أو الأسئلة التي تتطلب كتابة لإجابات مختصرة. ومن الأفضل أن يستمع المدرس إلى النص المسجل قُبيْل إجراء الاختبار؛ لأنه قد يُطلب منه إلقاء النص بنفسه؛ وبذا يتفادى مشكلات قد تعترضه إذا ما دخل الصف غير مُلمّ بما يراد منه. وهذا يسمح له بأن يحشد كل الإمكانات التي تستعمل في إلقاء المحاضرات من عروض تقديمية وسبورات وبيانات، أو معينات بصرية.

مثال:

تعليمات: سوف تستمع إلى محاضرة عن تأثير الحضارة الإسلامية في أوروبا. بعد انتهاء المحاضرة سيُطلب منك الإجابة عن 30 سؤالًا تدور حول النقاط التالية:

1- أماكن تأثرت بالمد الإسلامي.

2- معاهد أقامها المسلمون.

3- علوم نقلتها أوروبا.

يمكنك تدوين ما تراه مناسبًا من ملاحظات قد تفيدك في الإجابة عن الأسئلة.

أمثلة:

الآن وقد استمعت إلى محاضرة عن تأثير الحضارة الإسلامية على أوروبا. أجب عن الأسئلة الثلاثين أدناه.

*أ- الاختيار من متعدد:*

1) هذه المحاضرة تدور حول ............................ ب

أ- أثر العلوم العربية في جنوب أوروبا.

ب- أثر الإسلام في حضارة أوروبا.

ج- تأثير الحضارة الأوروبية في الحضارة الإسلامية.

د- وفود أوروبا إلى العالم الإسلامي.

2) المعاهد العربية القديمة قامت في .............................. د

أ- بغداد ومكة

ب- إسبانيا ومصر

ج- مكة وقرطبة

د- بغداد وقرطبة

*ب- صواب أم خطأ:*

أ- نقل الأوروبيون عن المسلمين الطب والفلك والرياضيات. صواب

ب- تأثرت صقلية وأسبانيا وفرنسا بالمد الإسلامي. صواب

ج- اكتشف المسلمون جزيرة مالطة. خطأ

د- ساهم المهندسون المسلمون في بناء أول جسر في بريطانيا. صواب

مهارة الكلام:

مدخل:

مهارة الكلام مهارة معقّدة جدًا، لذا يَجِبُ أن ينعْكس ذلك التعقيد ـ إلى حد ما ـ على طريقة تقييم الكفاية الشفوية. إن التركيز على سماتِ المحادثة المتضمنة تحت عنوان التفاعلِ، وعلى التحدث في المحادثاتِ الواقعيةِ هدف مرغوب فيه. وعلاوة على ذلك، فإنه يَجِبُ على المعلمين و / أو القائمين على أمر الاختبار أن يَأْخذوا في الحسبان الطريقة التي يمكن للمتكلمين الأصليين باللغة، أن يقعوا فيها في أخطاء في القواعد في أثناء الكلام وهم يَستعملونَ أدواتِ كسب الوقت في أغلب الأحيان دون التأثير على وضوح الرسالةِ أو على طلاقةِ الحديث. وسواء أكان الطلاب يختبرون باستمرار في أثناء الفصل الدراسي أم يختبرون في مقابلةِ وحيدة مدتها خمس عشرة دقيقة فقط، فمن الضروري وضع بَعْض المعايير التي يُمكِنُ بها أن نقيّم الأداء الشفهي.

من المهم أن نتذكر أن الاختبارات الشفوية مختلفة جدًا عن الاختبارات الأخرى؛ ففي الاختبارات الشفوية يَلتقي أشخاص حقيقيون وجهًا لوجه. وفي كثير من الأحيان، يكون هؤلاء الأشخاص أكثر أهمية من الاختبار نفسه. ولذلك، يجب على القائمين بالاختبار أن يَتبنّوا ما دَعاه أندرهيل (Underhill, 1998) (بالنظرة الإنسانية) ويُوضّحُ ذلك بالقول، «هناك سببٌ عمليٌ جيدٌ لهذا، وإنه من حسن الخلق أن تكون لطيفًا، فإذا تعاملت مع الناس بصداقة وإنسانية، فمن المحتمل أن يستجيبوا بالطريقة نفسها، وستُصبحُ قادرًا على الحصول على تصور أدق بكثير من القدرات الشفوية». لذلك، وفي أي اختبار يجب معاملة الناس كبشر، وإذا كان ممكنًا، فيستحسن جعل الاختبار يبدو تجربة ممتعة

للمختبرين (الدامغ، 2008).

ماذا نقيِّم ومتى؟

عند قياس المدى الذي أتقن فيه الطلاب المهارة الشفوية وتدربوا عليها في الدورة، فمن المهم رَبْط محتوى التقييم بما تعلمه الطالب في الصف. وهذا يَضْمنُ صدق محتوى الاختبار؛ لذلك يُمكنُ «أن يبدأ المعلمون بتمييز أهداف التعليم والأنشطة التي تعطي عيّنة ممثلة من اللغة الشفوية، والتي تتوقّعُ من الطلاب أن يكُونوا قادرين على تحصيلها في قاعِة الدروس» (O'Malley Valdez & Pierce, 1996:58).

يكون المعلم في موقع جيد لقياس كفاية الطلاب الشفوية خلال فترة زمنية طويلة. ويُمكنُ أن يجى هذا القياس في بداية الفصل للأغراض التشخيصية، وتنفذ التقديرات اللاحقة المرتبطة بالأهداف دوريًا في أوقات سهلة في الغالب بحيث تعطي مجموع هذه الاختبارات المعلم انطباعًا عامًا عن قدرة الطالب، أفضل بكثير مما يُمكِنُ أن يحصل عليه من اختبار وحيد وقصير. إن نتيجة الطلابِ من اختبار وحيد طبّقَ في نهاية الفصل، قد يتأثر عكسيًا؛ بسبب احتمال أن يكُونَ المتقدم إلى الاختبار مُتعبًا أو مريضًا في يوم الاختبار. ويُمكنُ أن تؤثر مثل هذه العوامل تأثيرًا كبيرًا على مقيمي الاختبار. وكواضعي درجات، لا يَجِبُ أن نَنْسي هذا. وبالتالي، فإن أغلبية التقييم يَجِبُ أن يحْدث في أثناء الفصلِ الدراسي، أما في التقييم الشفهي الذي يجري نهاية الفصل فلا يعوّل عليه كثيرًا (الدامغ، 2008).

المشكلات المرتبطة بتقييم مهارة الكلام:

يشير هيتون (Heaton, 1995:88)، إلى أن المحادثة «مهارة تتسم بالتعقيد

في أثناء عملية التحليل بما لا يتيح الفرصة لتحليل سهل موثوق به، خاصة عندما يكون الاختبار موضوعيًا». ويكون تقييم أداء الطالبِ الشفهي في العادة ذاتيًا جدًا. في أثناء التفاعل بين المفحوصين والقائم بالتقييم، فإن على واضع الدرجة أن يعْمل تحت ضغط الوقت وهو يصدر الأحكام حول قدرة المتكلّم.

بالإضافة إلى المخاوف حول الثبات، فهناك أيضًا سمة العملية. أولًا: إذا أردنا أن ندخل عنصر الثبات إلى عملية التقييم، فمن الضَّرُوري أن يُدرّب القائمون بعملية تصحيح الاختبار، لكي نضْمن بأن كُلّ واحد يضعُ الدرجة بالطّريقة نفسها. ومن الواضح أن هذه العملية يُمكِنُ أن تكُونَ مضيعة للوقت، وتتطلّبُ من المعلمين أن يشتركوا في وضع المعايير في جلسات تحديد أو توحيد المقياس. ثانيًا: تزويد عدد كبير من الطلابِ بمهارة الاختبار الشفوية، يُمكنُ أن تكُون شاملة من ناحية الوقت والمصادر، وعلى سبيل المثال، في حالة المقابلات الشفوية، يقترح هيوز (Hughes, 2000) أن يُعطى كُلّ طالب على الأقل 15 دقيقة، لكي تضْمن أن تكون المعلومات التي يحصل عليها القائم بالتقييم موثوقًا بها وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تحدد المقابلات بموعد مسبق، ويجب أن تنظم الغرف الصفية، ويجب أن يدرب المعلمون على القيام بالتقديرات. ولذلك، من وجهة نظر عملية، فإن الاختبار الشفهي يُمكنُ أنْ يشكل مشكلة للمعلمين والمديرين.

والمشكلة الأخرى المحتملة للفاحصين الشفهيين، هي صعوبة الفصل بين مهارتي التحدث والاستماع؛ ففي المحادثات تفاعل دينامكي بين متكلم واحد ومستمع واحد أو أكثر. إن ما يُنتجُه المتكلّم في الحقيقة هو ردّ على شخص ما. وهذا يعتمد على مدى كونهم مستمعين أيضًا. هذا الاعتماد المتبادل بين

المهارات، يزيد من صعوبة المحاولة المجدية، لتحليل ما يُختبرُ في أي وقت بدقة» (Heaton, 1995:88).

أنواع البنود:

هناك اختلاف جوهري بين مهارة الكلام والمهارات الأخرى؛ ففي حين أن الواحد منا يستطيع أن يقرأ بمفرده، وأن يكتب بمفرده، ويقوم بالاستماع إلى المذياع أو مشاهدة التليفزيون بمفرده، إلا أننا لا نستطيع أن نمارس عملية الكلام (الاتصالي) إلا إذا كان هناك طرف أو أطراف أخرى نتبادل معها الكلام. وهكذا فإننا نجد دائمًا أن المتكلم والسامع أثناء الحديث ـ وجها لوجه أو هاتفيًا ـ يتبادلان الأدوار، فالمتكلم يصير مستمعًا وبالعكس.

وهناك أنواع كثيرة من البنود يمكن من خلالها قياس قدرة الدارس على الكلام، بدءًا بالنطق السليم وانتهاءً بالتعبير عن حاجاته. وسنتناول هنا أهم هذه الأنواع والتي تبدأ من أسهل أنواع الأسئلة – التي تصلح للمبتدئين – إلى أكثرها صعوبة وهي التي تصلح للصفوف المتقدمة (الأمثلة أخذت من عبد الخالق 1996).

1-اختبارات النطق:

يتناول اختبار النطق عادة أصوات اللغة العربية الرئيسة (الصوامت والصوائت) بالإضافة إلى النبر والتنغيم.

*(أ) المحاكاة:*

وفيها يختار المدرس كلمات أو جملًا تحتوي على الصوت أو الأصوات التي يود اختبار الدارس فيها، ثم يقوم بتسجيلها ويطلب من الدارس الاستماع ثم

محاكاة ما يسمع.

مثال (1): أعد الكلمات التي تسمعها:

قَد - قاد

سَحَر - سَحَل

كَفْر - قَفْر

زار - جار

هام - حام

مثال (2): أعد الجمل التالية:

أ- تضايق إبراهيم الخليل حينما رفض ضيوفه الطعام.

اختبار الدارس في نطق الصوت /ض/.

ب- لقد وقع قائد الفيّلق في مأزق.

اختبار الدارس في نطق الصوت /ق/.

ويُراعى هنا ألا تكون الجملة طويلة بحيث يتعثر فيها الدارس، وأن يركز السؤال على مشكلة صوتية واحدة فقط في الجملة الواحدة.

*(ب) النبر والتنغيم:*

يستمع الدارس إلى بعض الجمل، ويطلب إليه إعادة ما يسمعه، وهذا نوع من أنواع المحاكاة. أو تقدم إليه الجمل مكتوبة تتضمن نوع النبر أو التنغيم المراد اختباره.

مثال (1): استمع وأعد.

أ- ألم تجد من يدلك؟

ب- يا إلهي ! حادث مؤلم !

ج- صبْراً. سوف ألقِّنك درسًا قاسيًا.

مثال (2): اقرأ الجمل التالية، ثم انطقها حسب التعليمات الموضحة.

أ- صباح الخير. (تحية ودية).

ب- صباح الخير؟ (استنكار ولوم).

ج- صباح الخير! (استهزاء).

د- الويْل لك! سأعاقبك. (تهديد).

*(ج) قراءة من الذاكرة:*

وفيها يطلب من الدارس قراءة شيء مما قد حفظه؛ من القرآن أو قطعة نثرية أو قصيدة أو حوار درسه، وفي أثناء ذلك يقوم المدرس بالحكم على نطقه في أصوات بعينها.

مثال: اقرأ (من الذاكرة) سورة (العصر).

يقرأ الدارس: (ٱ ٻ ٻ ٻـ ٻـ پ پ پـ پـ ي ي يـ يـ ٿ ٿ ٿـ).

الهدف هنا هو الوقوف على مدى قدرة الدارس على نطق الصوت المفخّم /ص/ الموجود في الكلمات: عصر – صالحات – تواصوا – الصبر.

ملاحظة: يمكن معالجة كل صوامت وصوائت العربية من خلال القرآن، وسورة الفاتحة وحدها تحتوي على 79.41% من صوامت العربية وصوائتها.

*(د) التكملة:*

ينبغي أن تكون البنود التي يختارها المدرس دقيقة؛ حتى يُجبر الدارس على التكملة بالكلمة التي بها الصوت المراد اختبار الدارس فيه.

أمثلة: أكمل بنطق الكلمة الصحيحة.

1- سافرت من اليابان إلى واشنطن جوًا بـ............

الجواب (الطائرة). الاختبار في الصوت /ط/.

2- الشهادة هي الركن الأول و ............ هي ثاني أركان الإسلام.

الجواب (الصلاة). الاختبار في الصوت /ص/.

3) (قل أعوذ برب ............ من شر ما ............ ومن شر ............ إذا ............ ومن شر النفاثات في ............ ومن شر حاسد إذا حسد).

الجواب: (الفلق، خلق، غاسق، وقب، العقد) الاختبار في الصوت /ق/.

2-المقابلة:

المقابلة من أكثر اختبارات مهارة الكلام شيوعًا. وفيها يُستدعى الدارس لقياس أدائه الشفهي. ويكون دور مدرس الصف في أثناء المقابلة التفرغ لتقييم أداء الدارس. أما الذي يوجه الأسئلة ويدير النقاش، فيكون مدرسًا آخر أو شخصًا يتحدث اللغة العربية لغة أولى يقوم بالتحدث مع الدارس في أي موضوع يُعَدُّ له مسبقًا؛ وبذا تكون المقابلة واقعية إلى حد ما.

*(أ) موضوعات المقابلة:*

من المفيد جدًا أن تنبع موضوعات المقابلة من مواقف طبيعية للغة ودون سابق إعداد لها. إلا أن التجربة قد برهنت على أنه من الضرورة بمكان أن نقوم

ـ قبل بدء المقابلة ـ بإعداد بعض الموضوعات للرجوع إليها إذا ما دعت الحال، خاصة إذا كان عدد الدارسين كبيرًا. فكثيرًا ما تُستنفد معظم الأسئلة والموضوعات التي قد اختزنها المدرس في ذاكرته في أثناء حديثه مع الدفعة الأولى، ثم يضطر إلى تكرار الموضوعات نفسها مع الدفعة الثانية، التي يكون معظم أفرادها قد سأل أفراد المجموعة الأولى عن الأسئلة التي توجه إليهم، وبذا يدخلون إلى المقابلة وهم على علم مسبق بنوع الأسئلة التي ستطرح عليهم. لذا يصبح من الضرورة أن نُعد قائمة ـ حتى وإن كانت برؤوس الموضوعات ـ لتكون مرجعًا وقت الحاجة إليها. وقد تشتمل على الآتي: أسلوب التحايا، التعارف، الأطعمة، المدرسة، الأسرة، البيت، الرياضة، المواصلات، الهوايات، الصحة والمرض، الدين، السوق، المال، المهن، الوطن، الجو... إلخ. وفي كل موضوع من هذه الموضوعات، يمكننا أن نسأل ما لا يقل عن عشرة أسئلة فرعية. وينبغي ألا يتقيد المدرس بالأسئلة التي أعدها؛ إذ كثيرًا ما تفرض أسئلة معينة نفسها انطلاقًا من الموقف أو السؤال السابق؛ وهذا ما يجعل الأسئلة أقرب للأسئلة الاتصالية. وفيما يلي بعض الأسئلة التي يمكن أن نسألها في موضوع الأطعمة والصحة والمرض.

الأطعمة (الإفطار):

1- هل تناولت الإفطار؟
2- متى تناولته؟
3- ماذا تناولت فيه؟
4- من تناول معك الإفطار؟
5- من أعده لك؟

6- أين تناولته؟

7- ماذا تفضل في وجبة الإفطار عادة؟

8- ماذا تفعل قبل الجلوس إلى المائدة؟

9- ماذا تقول قبل تناول الطعام؟

10- هل تفضل الأكل بيدك (بأصابعك) أم بالشوكة والسكين؟

11- ماذا تفعل وماذا تقول بعد الأكل؟.... إلخ.

الصحة ـ المرض (المستشفى):

1- هل بيتك قريب من المستشفى؟

2- هل زرت طبيبًا خلال الأسبوعين الماضيين؟

3- أي طبيب زرت؟

4- لماذا؟

5- هل تشتري الدواء أم يصرف لك مجانًا؟

6- هل تفضل المستشفى العام أم الخاص؟

7- الله هو الشافي، والطبيب هو المعالج. ما رأيك؟

8- ماذا تقول لصديق زرته في المستشفى؟

9- أي الأمراض تنتشر في الشتاء / في الصيف؟

10- ما رأيك في تناول الدواء دون استشارة الطبيب؟

11- هل تحفظ حديثًا أو آية عن الاستشفاء؟ حدثنا عنه.

ويُحبَّذ في مثل هذا النوع من الاختبارات، أن نتناول أحداث الساعة، أو ما يدور في العالم العربي والإسلامي وبقية أنحاء العالم خاصة مع الدارسين في المستويات المتقدمة.

*(ب) أساليب المقابلة:*

تعد المقابلة الشفهية من أكثر أنواع الاختبارات خضوعًا للذاتية في تقييمها، لذا فمن الأفضل أن نعمل، قدر الإمكان، على التقليل من تدخل العوامل الذاتية، ويمكن أن يحدث ذلك بأن يلتقي المدرسون الممتحنون والمصححِّون قبل إجراء الاختبار بوقت كاف للمناقشة وإقرار خطة عامة يتبعها الجميع مع كل الصفوف وعلى كل الدارسين، لأنه ما لم يتفق كل المدرسين ويتبعون خطة موحدة لإجراء المقابلة – من حيث التوقيت ودرجة السرعة التي يتحدثون بها مع الدارسين ومقدار الصعوبة في نوع الأسئلة التي تُلْقى على الدارسين وتطبيق معايير موحدة في التقويم ـ فإن النتائج التي نحصل عليها، لن تتسم بالصدق والثبات اللذيْن إذا فُقِدا في الاختبار فإن ذلك يعني أنه غير جيد ويعد تطبيقه حينئذ مضيعة للوقت.

ومن الأفضل أن يجلس المصححون في جلسة موحدة، ويستمعون إلى مقابلات مسجلة في اختبارات سابقة تكون بمثابة نماذج. ثم يتناقشون في كيفية الإجراء ونوعية الأسئلة والتعليقات وطرق التقدير، وبذا يصلون إلى حد أدنى مشترك من التجانس حول كل ما يختص بالمقابلة من حيث المحتوى والإجراء والتصحيح.

وللارتقاء بعملية التقييم في أثناء المقابلة اقترح هاريس الآتي:

1- حدد مسبقًا طرق قياس المقابلة ومعاييرها.

2- أجر المقابلات في مكان هادئ، وحبذا إن كان به عوازل للصوت؛ لأن الصدى والضوضاء وما شابه ذلك، كلها عوامل ليست عادية وغير عادلة للدارسين وتقلل إلى حد كبير من عاملي الصدق والثبات.

3- ينبغي أن يأخذ كل دارس وقتًا كافيًا في المقابلة. وبصورة عامة تكفي مدة 10 أو 15 دقيقة حدًا أدنى لكل مقابلة. وقد تزيد أو تنقص وبخاصة إذا كان الاختبار اختبارًا صفيًا.

4- ينبغي أن يكون هناك شخصان على الأقل، يقومان بتقدير أداء كل دارس. ويمكن أن يقوم كل واحد منهما بتقدير أداء الدارس في مقابلتينْ منفصلتينْ، أو يقوم كل منهما بتقدير الدارس في مقابلة واحدة ثم يستخرجان المتوسط، أو يدير أحدهما المقابلة في حين يتفرغ الآخر لعمليات التقدير.

5- قدِّر درجات الدارسين دون الرجوع إلى أدائهم السابق أو في اختبارات أخرى. وهنا يجب ألا نُطْلع المصححين على درجات الدارسين في الاختبارات السابقة ويحبَّذ ألا يطَّلعوا على أسمائهم حتى لا تتدخل عمليات المحاباة أو الكراهية أو المجاملة.

6- سجل تقديراتك بعد أن تنتهي المقابلة؛ حتى لا يتأثر الدارس إذا ما لَمح ما أُعطي له من درجات. لذا يجب أن تنظم عملية دخول الدارسين وخروجهم إلى مكان المقابلة حتى يتسنى لك ولزملائك المشاورة وإعطاء الدرجات.

7- تحصل على درجة الدارس النهائية بحساب المتوسط؛ وذلك بجمع التقديرات التي أُعطيت لكل دارس وتقسيمها على عدد الأشخاص الذين قاموا بعملية التقدير.

*(ج) خطة التصحيح:*

كما قلنا سابقًا؛ إن تصحيح أداء الدارس الشفهي أثناء المقابلة، يخضع إلى حد كبير إلى العوامل الذاتية، وربما تكون العوامل الذاتية أوضح فيها من تصحيح الأداء الكتابي. لذا ينبغي أن نُعد مسبقًا خطة تتضمن الجوانب التي نود تقديرها في الأداء الشفهي للدارس. وينبغي أيضًا تحديد الدرجات التي تُعطى لكل جانب على حدة؛ مثل: الدقة في النطق، النبر والتنغيم، النحو، المفردات، الطلاقة، سهولة التعبير عن الفكرة، والفهم العام، والتلعثم، والتردد، وطلب إعادة بعض الأسئلة. وكلما كانت الخطة دقيقة ومحكمة فإنها تقربنا من الموضوعية في تقدير درجات الدارسين.

ونعرض أدناه نموذجًا مثالًا لخطة تصحيح المقابلة؛ درجاته من 5 إلى 1:

| |
|---|
| اسم الدارس:......................... المصحح:...................... |
| التاريخ:......................... الدرجة:............. |

النطق:

5. يخالطه أثر قليل جدًا من اللكْنة الأجنبية.

4. مفهوم بوضوح، ولكن هناك لكْنة أجنبية واضحة.

3. مشكلات نطقية تستدعي استماعًا مركزًا، وأحيانًا تؤدي إلى سوء الفهم.

2. يصعب فهمه بسبب مشكلات نطقية. يُطلب منه إعادة ما يقوله باستمرار.

1. لديه مشكلات نطقية عويصة تجعل حديثه غير مفهوم تمامًا.

القواعد:

5. أخطاء القواعد وترتيب الكلمات قليلة لا تُذكر.

4. يقع أحيانًا في أخطاء نحوية لكنها لا تسبب غموضًا في المعنى.

3. يقع في أخطاء نحوية من حين لآخر تسبب غموضًا في المعنى.

2. أخطاء القواعد تجعل الفهم مستعصيًا مما يجعله يعيد صياغة جمله و / أو يقيد نفسه باستعمال نمط الجملة الأساسية.

1. أخطاؤه النحوية كثيرة إلى درجة تجعل حديثه غير مفهوم تمامًا.

المفردات:

5. يستعمل المفردات والعبارات الاصطلاحية كمتحدثي اللغة تمامًا.

4. يستعمل مصطلحات غير صحيحة أحيانًا و/ أو يجبر نفسه مجبرًا لإعادة صياغة أفكاره لأن مفرداته لا تسعفه.

3. يستعمل كلمات خاطئة باستمرار. كلامه محدود وقليل لأن حصيلته من المفردات غير كافية.

2. استعماله الخاطئ للكلمات وقلة حصيلته من المفردات تجعل من الصعب فهمه.

1. محدودية ما عنده من مفردات تجعله غير قادر على الحديث تمامًا.

الطلاقة:

5. طلق اللسان مثله مثل متحدث اللغة الأصلي.

4. سرعة الحديث تبدو أنها تتأثر تأثرًا طفيفًا بمشكلات لغوية.

3. السرعة والطلاقة متأثرتان بشدة بمشكلات لغوية.

2. دائم التردد. يجد نفسه مجبرًا للسكوت بسبب محدودية اللغة.

1. الحديث متعثر ومتقطع بحيث يجعل المحادثة مستحيلة.

الفهم:

5. يبدو أنه يفهم كل شيء دون صعوبة.

4. يفهم كل شيء يُقال بالسرعة العادية تقريبًا. إلا أنه لا بد من إعادة ما يُقال له من حين إلى آخر.

3. يفهم معظم ما يقال له إذا كان بسرعة أبطأ من سرعة الحديث العادي مع التكرار.

2. يجد صعوبة كبيرة في متابعة ما يقال. يستطيع فهم (المحادثات الاجتماعية) إذا ما كانت ببطء ومع تكرار دائم.

1. لا يمكن أن يقال بأنه يفهم حتى أسهل المحادثات وأبسطها.

فهم المقروء:

مدخل:

تصميم اختبار فهم المقروء المتصف بالصدق والثبات، وكذلك تطبيقه أمر معقد، ومستغرق للوقت. وهذا يفسر سبب ميل بعض المدرسين إلى أن نترك تصميم الاختبار في يد المتخصصين. ولكن يرى فريق آخر أن المدرسين يقضون أوقاتًا أطول مع الطلاب، أكثر من المتخصصين، وعليه ينبغي أن يكون تصميم الاختبار مهمة المدرسين؛ لأنهم أعلم بالطلاب. ولعل أعدل الآراء ما ذهب إليه آلدرسون (Alderson,2001) وهو أن يعدَّ الاختبار بمشاركة الخبراء والمدرسين معًا. وبغض النظر عمّن هو الأنسب ليقوم بإعداد الاختبار، فإن الحقيقة تشير إلى أن المدرسين هم الذين يقومون بذلك غالبًا.

لا يعطي كثير من المدرسين أمر إعداد مواصفات لاختبار فهم المقروء أهمية. ومواصفات الاختبار تعني فقط وصف الجانب الذي تريد اختباره في المقرر الدراسي، أو بعبارة أخرى المهارة التي تريد قياسها. تستمد مواصفات الاختبار من مواصفات المنهج، الذي ينبغي أن يُمد معد الاختبار بمعلومات كافية ترشده في عمله. فمثلًا في اختبار فهم المقروء، تمدّ المواصفات معد الاختبار بتفاصيل نوعية الموضوع الذي يتناوله النص، وكذلك طوله وصعوبته. زيادة على ذلك ينبغي لمواصفات اختبار فهم المقروء، أن تحدد أي مهارة فرعية في هذا المجال يراد اختبارها وقياسها (مثل: التصفح السريع، والإعداد الدقيق، وتعيين الأفكار الرئيسة في الفقرات، وتمييز الحقائق من الآراء، وتخمين معاني المفردات من خلال السياق) وكذلك نوعية الأسئلة التي ينبغي طرحها. (انظر جدول مواصفات الاختبار في الفصل السابق والدامغ، 2008).

أنواع البنود:

1-المزاوجة/ المواءمة:

هذا النوع يقوم على التمييز البصري والسرعة في القراءة، ويصلح للدارسين المبتدئين، ومن الأفضل أن يشتمل الاختبار على تلك المفردات التي تعلمها الدارسون في أثناء المرحلة السابقة للقراءة (عبد الخالق 1996).

*(أ) مواءمة المفردات:*

اقرأ بسرعة، ثم ضع خطًا تحت الكلمة المطابقة للكلمة التي في المربع.

مثال:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ابنعث | بعث | ابتعث | انبعث | إن بعث |
| -1 | دراجة | دارجة | جرادة | مدارج | دراجة |
| -2 | سلة | شلة | سلة | مسلة | صلة |
| -3 | سود | سود | أسود | سور | مسور |

*(ب) مواءمة الجمل:*

هذا النوع من البنود مثل النوع (أ) إلا أنه يقوم على قراءة جمل بأكملها وليس مجرد كلمات.

ضع خطًا تحت الجملة التي تطابق الجملة الأولى

1- لن يسافرَ عليّ لبلده.

أ- لن يسافرَ عليّ لبلده.

ب- لم يسافر عليّ إلى بلده.

ج- عليّ لن يسافرَ إلى بلده.

د- لن يسافرَ عليّ إلى بلده.

2- نُقلَ المعهد إلى مقره الدائم.

أ- نقلوا المعهد إلى المقر الدائم.

ب- نُقلَ المعهد إلى مقره الدائم.

ج- ج) المعهد نُقلَ إلى مقره الدائم.

د- د) نُقلَ المعهد إلى مقره الدائم.

2- الأسئلة القصيرة:

*(أ) فهم الاصطلاحات والاستعارات وتفسيرها.*

أكمل الجملة رقم (2) في كل زوجٍ من الجمل التالية بكلمات بحيث تؤدي معنى الجملة رقم (1).

مثال (أ):

1- لم يجد المسكين ما يسد به رمقه.

2- لم يجد المسكين ما.... (يأكله).

مثال (ب):

1- اللص أطلق ساقيه للريح.

2- اللص...................

*(ب) الاستنباط:*

تعتمد الإجابة عن أسئلة هذا النوع، على استنتاج الدارس الإجابة من خلال النص المقروء، وعليه أن يجيب إما إجابة قصيرة من عنده أو باختيار من متعدد.

أقرأ ثم أكمل:

(أ) «في قاعة المحاضرات رقم 60 يوجد مئة مقعد، نصفها فقط كان مشغولًا».

كان عدد الحضور................

الجواب: خمسين شخصًا.

أو: كان عدد الحضور............

أ- ستين شخصًا

ب- ثلاثين شخصا

ج- خمسين شخصا

د- مئة شخص

(ب) «سيغادر الطلاب في اليوم الأول من شهر يونيو لقضاء ثلاثة أشهر في الأراضي المقدسة».

سيعود الطلاب في ..............

الجواب: اليوم الأول من سبتمبر.

أو: سيعود الطلاب ................

أ- في اليوم الأول من سبتمبر

ب- في اليوم الأخير من يونيو

ج- قبل ثلاثة أشهر

د- في اليوم الأول من أغسطس

3- أسئلة الصواب والخطأ:

وهي نوعان؛ الأول يتكون من عبارة يقرؤها الدارس ويسجل الإجابة إذا كانت صوابًا أم خطأ. أما النوع الثاني فيحتاج إلى نص متوسط الطول يقرؤه الدارس بعناية، ويجيب عن أسئلته بالأسلوب الأول نفسه.

مثال للنوع الأول: ضع دائرة حول الحرف (ص) إذا كانت العبارة التي تقروها تتضمن حقيقة، وإلا فضع الدائرة حول الحرف (خ).

أ- أركان الإسلام خمسة، وكذلك الصلوات المفروضة. ص خ

ب- الجبن والزبد من منتجات الألبان. ص خ

ج- يحج المسلمون في آخر أيام ذي الحجة. ص خ

مثال للنوع الثاني: اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

النص

«إن دار الرسول غ قد خططت في أول مراحلها في بساطة كبيرة

واقتصاد شديد؛ يتفقان مع الظروف التي كانت محيطة آنذاك بالمسلمين، وكان تخطيطها على أيدي الرسول غ والعرب المسلمين من مهاجرين وأنصار.

بدأت الدار بحجرتين من جدران اللّبِن والطين وأمامهما فناء يحيط به أسوار شيدت باللبَّن والطين، وترتفع إلى أكثر قليلًا من قامة الرجل. ثم زاد عدد الحجرات إلى أربع ثم إلى تسع. وجُعل في الركن الشمالي الغربي من الفناء ظُلّة صغيرة أو صُفّة تقام فيها الصلاة إذا ما حان أوانها.

وأضاف الرسول الكريم، صلى الله عليه وسلم، ظلة أخرى أكبر بطول الجدار الجنوبي كله للفناء، وذلك عندما نزلت الآية الكريمة بالأمر بالاتجاه إلى الكعبة عند الصلاة، وبذلك تحول فناء الدار إلى صحن لأول مسجد شيد بالبناء في العصر الإسلامي، ثم وسعه عمر بن الخطاب، ومن بعده عثمان بن عفان بعد نحو عشرين عامًا؛ فأضاف ثلاث ظلات أخرى، وبذلك أصبح الصحن محاطًا بأربع ظلات، تمتاز تلك التي في ناحية القِبلة بعمق أكبر من بقية الظلات.

ولذلك فإنه لا يمكن أن يتطرق أي شك في أن التخطيط... قد اتخذ شكلًا معماريًا واضحًا منذ أول العصر العربي الإسلامي، وذلك من قبل أن تتم الفتوح الإسلامية، ويحتك العرب الفاتحون بالحضارات والطرز المعمارية المعاصرة. وكل ذلك يوضح في جلاء تام أن المسجد لم يخضع لأية تأثيرات جاءت إلى مهد الإسلام من تلك الحضارات وطرزها المعمارية» (شافعي، 1982).

السؤال: ضع علامة (√) أمام العبارة التي تحمل حقيقة في ضوء ما قرأت أعلاه.

أ- بيت الرسول، صلى الله عليه وسلم، اتسم بالبساطة. ( )

ب- قام الأنصار ببناء دار الرسول وحدهم. ( )

ج- ظل عدد حجرات دار الرسول حجرتين حتى وفاته. ( )

د- بُنيت الدار من الطين واللّبِن. ( )

ه- كانت الأسوار حول الفناء بمقدار قامة الرجل. ( )

و- كانت الصلاة تقام في دار الرسول في أول الأمر. ( )

ز- أضيفت الظُّلة الثانية حين نزلت الآية التي تأمر الرسول بالتحول إلى الكعبة. ( )

ح- أضاف عمر بن الخطاب ثلاث ظلات. ( )

ط- تخطيط العمارة الإسلامية أخذ شكله المميز قبل أن تتم الفتوح الإسلامية. ( )

ي- عمارة المسجد خضعت لتأثيرات حضارات أخرى كما يرى الكاتب. ( )

4-الاختيار من متعدد:

*(أ) عبارات قصيرة:*

أمثلة: اقرأ ما يلي جيدًا ثم أجب عن الأسئلة.

1- قال الرسول غ: «كان كل نبيّ يُبعث في قومه خاصة، وبعثت إلى كل أحمر وأسود». هذا الحديث يشير إلى أن ............

أ- الأنبياء كلهم بُعثوا إلى أقوامهم.

ب- الأنبياء كلهم بُعثوا إلى البشر كافة.

ج- الرسول أُرسل إلى كل البشر.

د- الرسول أُرسل إلى ذوي الألوان الحمراء والسوداء فقط.

2- «إبراهيم لن يزور صديقه محمودًا إلا إذا كان على استعداد بأن يصحبه إلى صديقهما يوسف».

هذه العبارة تعني أن إبراهيم .............

أ- سيزور محمودًا إن تحقق شرط.

ب- قد زار محمودًا.

ج- غير مستعد لزيارة يوسف

د- سيزور يوسف بمفرده.

*(ب) النصوص المتوسطة والطويلة:*

إن طول النص المقروء وقصره تحدده عوامل كثيرة، يأتي على رأسها نوع الاختبار، ومستوى الدارسين، والزمن المحدد للاختبار. وينبغي أن نراعي الدقة في اختيار النص، ليس من حيث المحتوى فحسب، وإنما من حيث الإمكانية التي يتيحها النص لوضع العدد المطلوب من الأسئلة، فليس كل موضوع طويل مناسبًا لإعداد بنود تفي بالغرض والعدد المطلوب.

كما ينبغي أن تختبر الأسئلة أكثر من الفهم السطحي للنص، حيث يجب أن تجبر الدارس على القراءة الفاحصة العميقة، لذا من الأفضل تفادي مثل السؤال

التالي:

«في عام 1945 استخدمت أمريكا القنبلة الذرية .....».

السؤال: ماذا استخدمت أمريكا عام 1945م؟

الجواب: في عام 1945 استخدمت أمريكا القنبلة الذرية.

فمثل هذا البند يجب أن يُعدّل أو يُلغى تمامًا. ليس هذا فحسب، وإنما ينبغي أن توضع الأسئلة بحيث يعتمد اختيار الدارس للإجابة الصحيحة على ما قرأه في النص، وليس اعتمادا على الثقافة العامة أو درجة ذكائه (عبد الخالق، 1996).

الكتابة:

مدخل:

عند مرحلة اكتساب العناصر الأساسية للكتابة يمكن ـ ولأسباب عملية ـ أن نقوم بتصميم اختبارات موضوعية تحصيلية لقياس هذه العناصر. وهذه الاختبارات وإن لم تكن مفيدة لقياس قدرة الدارس على الكتابة الحرة، إلا أننا نوصي بها في المراحل الأولى حين تكون حصيلة الدارس في ذلك الوقت ليست بالقدر الذي يسعفه على الكتابة بمعناها الواسع.

من هذا المنطلق تعد «الكتابة عملية ذات شقين أحدهما آلي والآخر عقلي. ويحتوي الشق الآلي على المهارات الآلية الخاصة برسم حروف الأبجدية ومعرفة التهجئة والترقيم في اللغة الأجنبية، أما الجانب العقلي فيشمل المعرفة الجيدة بالنحو والمفردات واستخدام اللغة» (صيني، 1984).

المهارات الآلية:

ويُقصد بها تلك النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل علامات

الترقيم ورسم الحروف وأشكالها والحروف التي يتصل بعضها ببعض وتلك التي تتصل بحروف سابقة ولا تتصل بحروف لاحقة وهي: أ، د، ذ، ر، ز، و، ورسم الحركات فوق الحرف أو تحته أو في نهايته، ورسم أو عدم رسم همزات القطع والوصل، وكذلك الاختصارات الشائعة.

وقد درج العديد من المدرسين على تناول هذه العناصر في اختبارات الإملاء. وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيرًا، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام للمادة المكتوبة، وفي بعض الأحيان قد يحدث إسقاطها من الكتابة التباسًا أو غموضًا في المعنى.

كما يشتمل هذا الجانب أيضًا، على الصورة العامة التي يخرج بها النص المكتوب؛ كالبدء بالبسملة في الرسائل في وسط الصفحة من أعلاها، وكتابة العنوان، والتاريخ، واسم المرسل إليه، والتحية والموضوع والخاتمة فالمرسل. ويشتمل أيضًا على تقسيم الموضوع الواحد إلى فقرات؛ كل فقرة تبدأ في سطر جديد على ألا تبدأ من أول السطر، بل يُترك فرغ نصف بوصة تقريبًا (عبد الخالق، 1996).

أنواع البنود في المهارات الآلية

1-علامات الترقيم:

*(أ) كتابة العلامات المحذوفة:*

وهذا النوع يمكن أن يرد على صورتين يحددهما مستوى الدارسين. فإذا كان الدارسون في المستوى المتوسط؛ فيشار في النص إلى موضع العلامات المحذوفة؛ أما إذا كانوا في مستويات أكثر تقدمًا فيقدَّم لهم النص نفسه دون الإشارة إلى مواضع الترقيم.

وفي هذه الحالة سيقومون بعمليتين؛ أولًا التعرف على موضع العلامة، ثم ثانيًا التعرف على نوع العلامة، ومن ثم رسمها.

*(ب) التعرف على الترقيم الصحيح:*

وهو من أنواع الاختيار من متعدد؛ تُكتب جملة واحدة لكن تختلف علامات ترقيمها، وعلى الدارس اختيار تلك التي تحمل ترقيمًا صحيحًا.

مثال: ضع دائرة حول الحرف الذي يدل على الجملة التي تحمل علامات ترقيم صحيحة.

أ- قال الرسول غ خيركم خيركم لجاره.

ب- «قال الرسول غ خيركم خيركم لجاره».

ج- قال الرسول: «غ خيركمخيركم لجاره».

د- قال الرسول غ: «خيركم خيركم لجاره».

2-بنود التهجئة:

***(أ) الإملاء:***

يمكن قياس قدرة الدارس على التهجي عن طريق الإملاء، وذلك بتقديم نص يحتوي على الجوانب الإملائية التي يخطئ الدارسون فيها كثيرًا. ولكن نلفت الانتباه إلى أن الإملاء يختبر عناصر أخرى غير التهجي، لذا من الأفضل، إذا أردنا قياس القدرة على التهجي، أن نغض النظر عن أخطاء الدارسين التي لا علاقة لها بالتهجئة (محمد فضل 1996).

***(ب) الاختيار من متعدد:***

وفي هذا النوع تقدَّم للدارس أربع أو خمس كلمات، تكون إحداها خطأ

وعلى الطالب أن يتعرف عليها ويكتب البديل الصحيح.

أمثلة: ضع دائرة حول الحرف أمام الكلمة التي رُسمت خطأ، واكتب الرسم الصحيح، وإذا كانت كلها صحيحة اختر رقم (هـ).

1- أ. سؤال　　ب. رئوس
جـ. مِئة　　د. مأمون
هـ. كلها صحيحة

2- أ. إن شاء　　ب. نشأ
جـ. أنشأ　　د. مشيئة
هـ. كلها صحيحة

3- أ. ازدرد　　ب. اصطحب
جـ. اشطرط　　د. اضطرب
هـ. كلها صحيحة

***(ج) التعرف على الخطأ:***

وفيه نقدم للدارسين جملة واحدة تحتوي على المشكل، وعلى الدارس أن يتعرف على الجزء الموجود به الخطأ.

أمثلة: ضع دائرة حول الحرف الذي يدل على الجزء الذي يحتوي على الكلمة التي رسمت خطأ.

1- ينبغي على المرأ / أن يتعلم العربية / ليرى بعينه / وليس بعيون الآخرين.

أ ب جـ

د

2- هناك عدد هائل من المستشرقين / لهم ما يزيد على ثلاثمائة مجلة /

أ ب

يعقدون المؤتمرات / وأكثرهم متحاملون على الإسلام.

جـ د

3- شهد القرن التاسع عشر / استيلأ المستعمرين / على مناطق واسعة /

أ ب

جـ

من العالم الإسلامي.

د

4- كان الرسول غ / يستشير المسلمين / ويستمع إلى آراءهم / ويأخذ بأحسنها.

أ ب جـ

د

***(د) التعرف على ما يوصل وما يفصل من الكلمات:***

ويتناول هذا الجانب تلك الكلمات التي قد يوصل بعضها مع بعض مثل ساعتئذٍ، يومئذٍ، عمّ، فيمن، عمَّن، فيم، ممّ، إلام، ربّما، حينما، وقتما، حيثما، حبّذا، كْيما، لئلا، طالما، كلّما، أينما، بينما، وكذلك تلك الكلمات التي توصل

أحيانًا وتفصل أحيانًا أخرى مثل: كي لا، ولكيلا. إن ما (ما الموصولة) وإنما (ما الكافة)، خَمْسمئة (500) خُمْسُ مئة (1/5 المئة)

أمثلة: عينِّ الخطأ وصحِّحه.

1- في ما كان يتحدث.

2- أين ما تولي وجهك فثم وجه الله.

3- كونوا أمناء كيلا تحاسبوا حسابًا عسيرًا.

4- إنما تفعله يكتب لك أو عليك.

الجواب:

1- في ما (فيما)؛ 2- أين ما (أينما)؛ 3- كيلا (كي لا)؛ 4- إنما (إن ما).

المهارات العقلية:

وينضوي تحتها القدرة على استعمال اللغة استعمالًا صحيحًا ويشمل ذلك؛ المفردات وقواعد النحو والتراكيب، وكذلك القدرة على انتقاء الأسلوب المناسب الذي يعالج الهدف مع مراعاة الجمهور الذي يكتب له، بالإضافة إلى القدرة على اختيار المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتنظيمها وترتيبها(الأمثلة من عبد الخالق، 1996).

أنواع البنود في المهارات العقلية:

1-النحو والتراكيب:

يلاحظ أن كثيرًا من أخطاء الدارسين النحوية والصرفية تؤثر على الأسلوب الكتابي؛ من حيث التماسك واستعمال أدوات الربط والتوسيع والدلالة،

إلا أنه قلّما تعالج اختبارات القواعد والتراكيب هذه الجوانب. وفيما يلي أمثلة لما يمكن أن تكون عليه أسئلة القواعد التي تتصل بالأسلوب.

***(أ) المطابقة:***

أكمل باختيار الجواب الصحيح.

1- ألم أحذرك من محمد وأحمد و ..................؟

أ- أمثالهم.

ب- أمثاله.

ج- أمثالهما.

2- إخواني الشباب................. ينتظركم الوطن لترفعوا شأنه.

أ- أنتم الذين

ب- أنت الذي

ج- أنتما اللذان

كما يمكن أن نتناول المطابقة من خلال أسئلة الدلالة الآتية:

***(ب) الدلالة:***

1- استبدل بالكلمات التي تحتها خط الكلمة الصحيحة.

أَحَبُّ الأولاد إلىَّ ابني الكبير

أ- هما

ب- هم

ج- ـه

2- أكمل باختيار الكلمة المناسبة.

حزنت للشيخ الذي توفيت .............

أ- زوجتها

ب- زوجتك

ج- زوجته

***(ج) الربط:***

1- اختر الإجابة الأنسب التي تربط بين الجملتين الآتيتينْ:

أ- استقر سعيد. استقرت أخت سعيد في المدينة.

ب- استقر سعيد وأخته في المدينة.

ج- استقر سعيد واستقرت أخت سعيد في المدينة.

د- استقر سعيد في المدينة واستقرت أخته في المدينة.

2- اربط الجمل التالية مع تغيير ما يلزم.

محمد يعاني من ألم الأسنان. محمد زار الطبيب.

3- أكمل بوضع أداة الربط المناسبة:

وصل الولد مبكرًا ............. البنت لم تصل حتى الآن.

أنواع البنود في الكتابة المقيدة:

هناك أنواع كثيرة من بنود اختبار الكتابة المقيدة، لكننا سنتناول هنا

أكثرها استعمالًا، وهي تبدأ من المفردات وتنتهي بالنص الكامل (عبد الخالق، 1996).

(أ) الاستبدال بالمرادف والنقيض.

على الرغم من أن هذا النوع من البنود يبدو شبيهًا باختبار المفردات، إلا أن معظم كتب الاختبارات أوردته تحت عنوان الكتابة المقيدة.

مثال: أعد كتابة ما يلي مستبدلًا بما تحته خط مرةً المرادف وأخرى عكس الكلمة.

لم يكن إبراهيم حاضرًا حينما جاء الرجل النحيف.

الجواب:

1- لم يكن إبراهيم موجودًا حينما وصل الرجل الهزيل.

2- لم يكن إبراهيم غائبًا حينما غادر الرجل البدين.

(ب) إضافة كلمات أو شبه جمل.

أعد كتابة الفقرة التالية مع إضافة كلمة أو شبه جملة مكان الأرقام.

(يلاحظ هنا أن الجمل التي يضيف إليها الدارس يجب أن تكون جملًا مفهومة قبل الإضافة إليها، وهي بذلك تختلف عن بنود التكملة العادية).

الفقرة

«لقد جاء القرآن (1) بما هو أعلي وأوسع وأكمل من كل المعلومات التي كانت لدى الراهب بحيرى، ولدى (2) النصارى واليهود في شتى بقاع العالم، وجاء القرآن مصدقًا لما نزل على الرسل قبل محمد من حيث كون الكتب التي

نزلت عليهم هي في الأصل وحي (3). كما جاء القرآن مهيمنًا على هذه الكتب وحاكمًا عليها؛ فذكر القرآن أن اليهود والنصارى أوتوا نصيبًا (4)، وأنهم نسوا حظًا مما ذُكِّروا به، وأنهم حرّفوا الكَلِم (5). كما بينَّ القرآن الكريم كثيرًا من القضايا (6) التي كانت موضع خلاف (7) في العقائد والأحكام والأخبار».

الجواب؛ الكلمات على التوالي: الكريم، كل، من عند الله/ إلهي، من الكتاب، عن مواضعه/ كثيرًا، الكبرى/ الأساسية، بينهم/ كبير.

(ج) التحويل:

وفيه يقدم للدارس النص، ويُطلَب منه تحويل صيغ الأفعال، أو التحويل من المعلوم للمجهول، أو إسناد الفعل لغير الفاعل المذكور... إلخ.

مثال: أعد كتابة الفقرة التالية مستعملًا صيغة الفعل الماضي.

سيحضر أول فوج من الحجاج إلى مطار الملك عبدالعزيز، ومن ثم سيتجهون مباشرة إلى مدينة حجاج الجو، وستقلهم سيارات النقل الجماعي إلى مكة لأداء المناسك، وبعد أن يؤدوا المناسك سيعودون لبلدانهم. نتمنى لهم حجًا مقبولًا مبرورًا.

(د) وجهة النظر:

ونعني بها الزاوية التي يرى منها الكاتب الأحداث، وتؤدّي رؤية الكاتب فيها دورًا كبيرًا، وكذلك الحالة النفسية أو العاطفية التي يكتب في أثناءها الكاتب. فعلى سبيل المثال، ما يعبِّر عنه شخص بأن تلك عملية (إرهابية) يعبِّر عنه شخص آخر بأنها عملية (فدائية).

مثال: اكتب عن حال مكة بعد الفترة الزمنية التي تتحدث عنها الفقرة

التالية:

«وفي طريق مكة... تسمع صهيل السادة، وثُغاء العبيد... وتلتقي بالطائفين حول البيت العتيق، وبالمخمورين الذين أضناهم طول السهر في غرف العاهرات... وقلَّما تبصر شعائر إيمان صحيح عاقل. وفي الكعبة مزدَحم من الأصنام الطارئة، ويغدو الناس ويروحون، ثم ينتهي تَطْوافهم دومًا إلى هذه الأصنام يبثونها حاجاتهم، ومخاوفهم وآمالهم...».

(هـ) التكملة:

اقرأ الجمل وأكمل بوضع الكلمات المحذوفة ثم أكمل بقية القصة من عندك.

في يوم من ........... عادت فاطمة إلى منزل أبيها ليلًا، وهي غاضبة على كل الرجال وحاقدة عليه بعد أن ........... مع زوجها. وحين وصلت أحست بلص ........... كَسْر باب محل تجاري لشقيقها، فأسرعت لتقبض عليه، وبدأت بعد ذلك ........... عنيفة بينها وبين اللص حتى ........... باللص، ووجهت له عدة لكمات حتى ........... أرضا.

(و) التوسيع شبه المقيّد:

نقدم للدارس عناصر للموضوع الذي يكتب عنه في شكل نقاط، ثم يطلب منه الكتابة بحيث لا يخرج عن نطاق المعلومات التي قدِّمت إليه، وهو نوع من التعبير الموجَّه والمقيَّد في وقت واحد.

مثال: في ضوء العناصر المذكورة أدناه. اكتب في الموضوع دون إضافة عنصر جديد، لكن لك حرية التوسع في التفاصيل.

الموضوع: المستشرقون وموقفهم من الإسلام.

1- أهدافهم.

2- فئاتهم.

3- مناهجهم.

تقييم اختبارات الكتابة:

من أبرز الانتقادات التي توجه لاختبارات الكتابة (الإنشاء والمقال) هو ذلك القدر الكبير من الذاتية الذي تتسم به عملية تصحيحها؛ فالمصحح لموضوعات التعبير الكتابي يعطي درجاته التقديرية في ضوء واحد أو أكثر من العوامل الآتية (عبد الخالق، 1996):

أ- ما يكتبه الدارس فعلًا كالأفكار والأسلوب والتنظيم... إلخ.

ب- ما يعتقد أن الدارس يهدف إليه.

ج- المظهر العام للموضوع من جمال الخط والنظافة.

د- معرفته السابقة للدارس (سلبًا وإيجابًا).

ه- حالته ومزاجه في الوقت الذي يصحح فيه.

و- خبرة المصحح ومدى حرصه ودقته.

وهناك نوعان من التقييم يمكن استخدامهما عند تصحيح الأعمال الكتابية للطلاب هما (الدامغ، 2008):

1- التقييم الشامل.

2- التقييم التحليلي.

أولاً: التقييم الشامل:

حين «يُسجّلُ المصحح انطباعًا وحيدًا عن نتيجة الأداءِ ككل» فإن ذلك يسمى التقييم الشامل» (مكنمارا (McNamara (2000).وباختصار، فإن التقييم الشامل يستند إلى الانطباع الكلي لنتيجة المقالةِ ككل. ويسمى هذا التقييم الشامل بأسماء مخْتلِفة: كالتقييم التكاملي أو الكلي أو الانطباعي.

يقول خبراء القياس إن هذا النوع من التقييم سريع وموثوق به، إذا صحّح ثلاثة أو أربعة أشخاص كُلّ ورقة اختبار. إنّ الطريقة المجرّبة العامة للتقييم الشامل، هي أن تصحح لمدة ساعتين، ثمّ تنال قسطًا من الراحة، مع التأكيد على عدم تصحيح أكثر من 200 ورقة اختبار في السّاعة الواحدة. ويعد هذا التقييم الشامل مقياسًا ناجحًا جدًا، ويستعمل تدرجات محدودة تتراوحُ بين 0 – 6 نقاط.

***فوائده:***

ذكر مختصون في اللغة الثانية أو الأجنبية عددًا من الفوائد لهذا النوع من التقييم، ومنها: أولًا: أنه موثوق به إذا جرى في ظروف غير مقيدة بالوقت، وإذا تلقّى المعلمون المصححون تدريبًا كافيا عليه. ثانيا: هذا النوع من التقييم يعدُّ أسرعَ من الأنواع الأخرى لأداء التقييم، ويُمكنُ تصحيح عدد كبير من أوراق الاختبار في فترة زمنية قصيرة. ثالثًا: حيث إن القدرة على الكتابة تقيّم تقييمًا عامًا، فإن الطلاب لا يتضرَرّون بسبب قدرةٍ واحدة أقلَّ في مهارات الاختبار مثل القواعد اللغوية الخاطئة مثلًا والتي يمكن أن تخفض من الدرجات.

***عيوبه:***

توجد عيوب للتقييم الشامل أيضًا، منها: أولًا: إن هذا النوع يُمكنُ أَن يَكُونَ غير ثابت، إذا صحّح تحت قيود الوقت القصير، وإذا قام بتصحيحه معلمون غير مدرّبينِ وعديمو الخبرة (Heaton,1990). ثانيا: حذر كوهن (Cohen (1994 من أنّ المقالات الأطول، تميلُ إلى نيل درجات أعلى في أغلب الأحيان، ويُشيرُ الفاحصون إلى أن تخفيض النتيجة درجة واحدة، يميلُ إلى تخفيض ثبات الدرجات العامة، وتؤدي هذه الظاهرة إلى احتمال إعطاء نتيجة بدرجات غير متساوية لأحد الطلاب. أما أكثر المشكلات التي ترتبط بهذا التقييم، فهي عدم قابليته لتزويد الطلاب المعنيين بالتغذية الراجعة. وبشكل محدّد أكثر، فإن المعلومات عن كيفية منح الدرجات، لا تظهر عندما تجمع الدرجات خلال مقياس تصحيح شامل (Hamp& Lyons, 1990). وهكذا يجد الفاحصون صعوبة في تبرير المسوغات لإعطاء مثل هذه الدرجات، وكما قال هامب وليونز (Hamp& Lyons, 1990) فإن التقييم الشامل لا يُزوّدُنا بمعلومات عن قدرة الطالب الكتابية.

ثانيًا: التقييم التحليلي:

في التقييم التحليلي «يُمنحُ الفاحصون كلّ سمة من سماتِ الأداءِ بتقديرات منفصلة» (Hamp& Lyons, 1991)، أي أن درجات المصححين تحدد سمات من قطعة كتابية وتخصّص قِيَمًا محددة للمعايير القابلة للقياس ( Coombe&Wiens, 1999) وقد أطلق علي التقييم التحليلي أسماء أخرى مثل: تصحيح النقاط المنفصلة، والتقييم المركز الشامل.

إن مقياس التقييم التحليلي عمومًا أكثر فعالية مع المعلمين من غير ذوي الخبرة، وهذا المقياس أكثر ثباتًا بالنسبة إلى المقياس ذي التدريج الواسع.

***فوائده:***

وقد ذكر عدد من الفوائد للتقييم التحليلي، منها: أولًا، وعلى خلاف التقييم الشمولي، فإنه يُزوّدُ المعلمين (بسجل واضح) عن نقاط القوة والضعف في مجال الكتابة (Hamp&Lyons,1990) وإضافة إلى ذلك، فهذا نوع تصحيح موثوق به جدًا إذا أجري مع جمهور من المعلمين من غير ذوي الخبرة أو قليلي التدريب تحت قيود الوقت (Heaton,1990). وطبقًا لكوهن (Cohen (1994، فإن هذا النوع من التقييم يحمي ضعف الصفوف في القدرة الكتابية العامة. وأخيرًا، فإن تدريب المصححين على هذا النوع أسهلُ؛ لأن المقياس، في أغلب الأحيان، يكون واضحًا ومفصلًا جدًا.

***عيوبه:***

وكما أن هناك فوائد للتقييم التحليلي، فإن المختصين يُشيرون إلى عدد من العيوب ارتبطت باستعمال هذا النوع من المقياس. حيث يبدو أن التقييم التحليلي يستغرق وقتًا أكثر، لأنه يتطلبُ من المعلمين تقدير العناصر المخْتلِفةِ لمقالة الطالبِ، كما أنه يستوجبُ كتابة مجموعة من المعايير المحددة، وعلى المدققين المراد تدريبهم حضور جلسات متكررة، وتعقد هذه الجلسات لضمان التقليل من الاختلافات بينِ درجات المدققين، وبذلك يزداد صدق الاختبار. كما أن المعلمين ينظرون إلى مجالات معيّنة في المقالة مثل: المحتوى، والتنظيم، والقواعد والمفردات (Jacob et al, 1981) وتكون درجاتهم في أغلب الأحيان أقلّ مِن نظرائهم الذين يقومون بالتصحيح الشامل، ومع هذا فإن القائمين على الاختبار يُحذّرون من أنّ مقياس التقييم التحليلي، يتخذ غالبًا الطبيعة التكاملية للمهارات خارج موضوع الكتابة. ويرى المعلمون، على أي حال، أن الكتابة أكبر من

مجرد تجميع لأجزائها (Coombe&Wiens, 1999).

خطة لتقييم الاختبار الكتابي:

سَيُخصّص المصححون درجات مستندة إلى دليلِ الدرجات التالي. وعلى الرغم من مطالبة المتقدمين إلى الاختبار بالكتابة عن موضوع معيّن، فإن أجزاء من الموضوع قدْ تُعالجُ ضمنًا. ويجبُ أن يُركّز المصححون جيّدًا على ما يفعله المتقدم إلى الاختبار (الدامغ، 2008).

***الدرجات:***

6 درجات: تشير إلى قدرة واضحة على الكتابة على كل من المستويَيْن البلاغي والنحوي، على الرغم من احتمال وجود بعض الأخطاء.

إن ورقة في هذا المستوى:

- تمثل بفاعلية المهمة الكتابية.
- متطورة ومنظمة تنظيمًا جيدًا جدًا.
- تستعمل تفاصيل ملائمة وواضحة جدًا لدعْم ما يطرح أو لتفسير الأفكار.
- تظهر سلاسة في استعمال اللغة.
- تعرضُ صيغًا نحويةً، كما تتضمن اختيارًا ملائمًا للكلمات.

5 درجات: تشير إلى قدرة على الكتابة على جميع المستويات البلاغية والنحوية، ومن المحتمل وجود بعض الأخطاء.

إن ورقة هذا المستوى:

- يمكن أن تخاطب بعْض أجزاء المهمة الكتابية بفاعلية أكثر من غيرها.

- عمومًا تكون الورقة منظمة ومتطورة جدًا.
- تستعمل تفاصيل ملائمة وواضحة جدًا، لدعْم ما يطرح أو لتفسير الأفكار.
- تظهر سهولة في استعمال اللغة.
- تعْرضُ بعْض الصيغ النحويةِ ومدى واسعًا من المفردات.

4درجات: تشير إلى قدرة أقل في الكتابة على كل من المستويين البلاغي والنحوي، ومن المحتمل وجود بعض الأخطاء.

إن ورقة في هذا المستوى:

- تفي بموضوع الكتابة على نحو كبير عدا بعض أجزاء من المهمة الكتابية.
- منظمة تنظيمًا عاليًا ومتُطورًّا.
- تستعمل ُبعْض التفاصيل لدعْم طرح ما أو لتصوير فكرة ما.
- تظهرُ تسهيلًا كافيًا، ولكن من المحتمل أن يكون غير ثابت في النحو والاستعمال.
- قدْ تحتوي على بعْض الأخطاء وتجعل المعنى غامضًا من حين إلى آخر.

3 درجات: تشير إلى نوع ما من القدرة في الكتابة، لكنَّ يظل بها أخطاء، إما على المستوى البلاغي، أو على مستوى القواعد، أو كليهما.

إن ورقة في هذا التصنيف قدْ تتضمن واحدًا أو أكثر من نقاط الضعفِ التاليةِ:

- تنظيم أو تطوير ناقص.

- تفاصيل غير ملائمة أو غير كافية لدعْم أو شرح التعميم.
- اختيار غير ملائم على نحوٍ ملحوظ لصيغ الكلمة أو الكلمات.
- تراكم الأخطاء في تركيبِ الجملةِ و / أو الاستعمال.

درجتان: تشير إلى عجز في الكتابة.

إن ورقة في هذا المستوى تعاني ـ على نحو كبير ـ من واحد أو أكثر من نقاط الضعف التالية:

- سوء تنظيم واضح.
- قليل من التفصيل أو لا تفصيل قط، أو تفصيلات غير ذات علاقة.
- أخطاء جدّية ومتكرّرة في تنظيم الجملة واستعمالها.
- مشكلات خطيرة في التركيز.

درجة واحدة: تعْرضُ عجزًا في الكتابة.

إنْ ورقة في هذا التصنيف:

- قد تكُون مفكّكة.
- غير متطورة.
- يمكن أن تحوي أخطاء ثابتة وخطيرة.

من جهة أخرى، فإن المعايير التحليلية تتطلب من القائم بالتقييم تقدير بعض المهارات الفرعية أو التراكيب؛ للوصول إلى درجة عامة (انظر الشكل). إن كلًا من معايير الكتابة الشاملة أو التحليلية لها حسنات وسيئات؛ حيث إن

معايير الكتابة الشاملة قطعًا أسهلُ وأسرعُ من معايير الكتابة التحليلية. إن المعلمين الذين يستعملون معايير الكتابة التحليلية، يبدؤون ـ في أغلب الأحيان ـ بتقدير الدرجات على نحو شامل للوهلة الأولى، وبعد ذلك يستخدمون المعايير التحليلية لضمان أن تجاري التقديرات الأولية الشاملة. ومن الناحية الأخرى، فإن معيار الكتابة التحليلي أكثر فائدة للمتقدمين للاختبار، كما يُمكِنُ أن يُكونوا فكرة أفضل عما يَعْملونَ ويحددون المواضع التي يحتاجون فيها إلى التحْسين. تتخذْ بعْض المؤسسات موقفًا إبداعيًا في التقدير، وذلك بجعل أحد المعلمين يستعمل في تقديره معايير الكتابة الشاملة، بينما يستعمل معلم آخر معايير الكتابة التحليلية. وفيما يلي أحد النماذج لمعايير الكتابية التحليلية.

3 = يتجاوز التوقّعات　　1 = يماثل التوقّعات إلى حدّ ما

2= مماثل للتوقّعات　　0 = لا يماثل التوقّعات

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المحتـــــــــوى | | | | |
| 1 | يمكن تتبع الرسالة في كامل النص | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | الموضوع مغطّى بصلة وثيقة | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | الموضوع مغطّى تغطية كافية | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | هناك دليل على التأليف والاستعمال المتماسك للمعلومات من النصوص المصدرية، بما يضمن إعادة الصياغة والاستعمال الصحيح للاقتباس المباشر، مع الإشارة إلى المصادر. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5 | تكامل أفكار الكاتب الخاصة أو آراؤه أو معرفته أو قصصه. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | التنظيم | | | | |
| 6 | المقالة منظّمة بوضوح، في أربع فقرات أو أكثر: المقدمة، والعرض والخاتمة. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7 | هناك دليل على تطور الفكرة الرئيسة. | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | استعمال عدد كبير من أدوات الربط البسيطة والمعقدة، بدرجة معقولة من الدقة. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | اللغـــــــــة | | | | |
| 9 | الجُمل البسيطة والمركّبة مسيطر عليها بدقة نحويا. والجُمل المعقّدة مسيطر عليها بدقة في أغلب الأحيان. قد يكُون هناك دليل على جُمل معقّدة – مركبة. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10 | استخدمت صيغ كثيرة متنوعة من الأزمنة، وبعض الأفعال المساعدة، بدرجة معقولة من الدقة، إلى حد ملائم للمهمة الكتابية وللنمط البلاغي. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11 | هناك دليل على السيطرة الجيدة على عناصر القواعد مثل: الفعل، والفاعل، والعدد، وأشكال الكلمة، وحروف الجر. وبالرغم من إمكانية وجود بضعة أخطاء في هذه المجالات، إلا أنها لا تؤثر على المعنى. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12 | يوجد دليل على أن المفردات الأكاديمية والاختصاصية مناسبة للمهمة وللنمط البلاغي. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13 | الرسم الإملائي الدقيق للكلمات الشائعة، ولكن قدْ يكُون هناك أخطاء إملائية للكلمات الأقل شيوعًا، ولكنها تؤثر في الفهم. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14 | علامات الترقيم مسيطر عليها جيدًا، على الرغم من أن هناك أخطاء. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | المجمـــــــــــــــــوع | | | | |

نموذج لمعايير الكتابة التحليلية (عن الدامغ، 2008)

تدريبات

1- اذكر واحدًا من أهم مصادر اختبار القواعد والتراكيب: .............

2- اذكر المجالات الخمسة التي تحتاج فيها إلى استخدام اختبار المفردات.

أ)......................  ب)......................

ج)......................  د)......................

هـ)......................

3- اذكر أنواع بنود اختبارات تمييز الأصوات الخمسة التي درستها:

أ)......................  ب)......................

ج)......................  د)......................

هـ)......................

4- اذكر أنواع بنود اختبارات فهم المسموع الأربعة التي درستها:

أ).......................  ب)......................

ج)......................  د).......................

هـ)......................

5- ما المشكلات التي ترتبط بتقييم مهارة الكلام عادة؟ .................

6- اذكر أنواع بنود اختبارات فهم المقروء الأربعة التي درستها:

أ)................  ب)................

ج)..............  د)..................

7- ماذا نعني بالمهارات الآلية في الكتابة؟ ............................

8- هناك نوعان من التقييم يستخدمان عند تصحيح الأعمال الكتابية. اذكرهما:

أ)........................ ب)........................

9- ارجع إلى اختبار المفردات في صفحات المراجع ثم:

أ) اذكر أنواع البنود المستخدمة فيه.

ب) أضف البنود المطلوبة.

10- ارجع إلى اختبار الأصوات ثم:

أ) اذكر أنواع البنود المستخدمة فيه.

ب) أضف البنود المطلوبة.

* * *

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- أبو علام، رجاء محمد، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط1، دار القلم، الكويت، 1987م.

2- بامشموش، سعيد محمد، والسيد محمد خيري ويحيى محمد عبده. التقويم التربوي. الرياض: دار الفيصل الثقافية، 1980م.

3- بروان، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.

4- الدامغ، خالد بن عبد العزيز (    ).

5- الدوسري، راشد حماد، القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر للنشر، عمان، 2004م.

6- رابح، تركي. (هل تصبح اللغة العربية لغة عالمية من جديد؟) مجلة الفيصل، (فبراير 1981م)، ص ص 20-29.

7- ريتشاردز، جاك، وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود إسماعيل صيني، وعبد الرحمن العبدان، وعمر الصديق عبد الله، دار عالم الكتاب، الرياض، 1410هـ.

8- سمارة عزيز وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر، عمّان، 2002م.

9- شافعي، فريد محمود. العمارة العربية الإسلامية. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 1982م.

10- صيني، محمود إسماعيل. (تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية) السجل العلمي للندوة العالمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجزء الثاني)، الرياض، 1980م، ص:195-219.

11- صيني، محمود إسماعيل، وعمر الصديق عبد الله. المعينات البصرية في تعليم اللغة. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 1982م.

12- طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة، 1985م.

13- طعيمة، رشدي أحمد، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

14- عبد الرازق، صلاح عبد السميع، تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية، دار القاهرة، القاهرة، 2002م.

15- عدس، عبد الرحمن، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1999م.

16- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة، 1422هـ.

17- علام، صلاح الدين محمود، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.

18- علام، صلاح الدين محمود، التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م.

19- عودة، أحمد سليمان، (دراسة مقارنة لأثر اختبار الاختيار من متعدد واختبارات الإجابة القصيرة في الاحتفاظ بنواتج التعليم في المجال

المعرفي) المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد التاسع عشر، الكويت، 1989م.

20- غانم، محمد محمود، القياس والتقويم، دار الأندلس، حائل، 1997م.

21- كاظم، علي مهدي، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر، مسقط، 2001م.

22- لبيب، رشدي، التقويم وتطوير الأهداف التعليمية، مطبعة العاصمة، القاهرة، 1979م.

23- محمد، عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، ط2، جامعة الملك سعود، الرياض، 1996م.

24- مدكور، محمد سلام. (دحض شبهات مغرضة أثيرت حول الإسلام). مجلة الفيصل (مايو، 1981م)، ص ص 61-65.

25- الموسوي، نعمان. (تحديد العدد الأمثل لخيارات الفقرة في اختبار الاختيار من متعدد). المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 44، الكويت 1997م.

26- هامرلي، هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغة ونتائجها العلمية، ترجمة راشد الدويش، جامعة الملك سعود، 1994م.

27- يونس، فتحي علي ومحمد الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م.

* * *

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Addamigh, Khalid and Phill Scholfield. (2005). Types of Vocabulary Test item Format Utilised in EFL Tests in Saudi Arabia. In Davidson, P. et al (Edt). "Assessment in the Arab World". Dubai: TESOL Arabia.

2- Addamigh, Khalid. (2003) EFL Multiple-Choice Vocabulary Test-Taking Strategies and construct Validity. Unpublished PhD thesis, England: university of Essex. Language and Linguistics department.

3- Alderson, J. Charles, C. Clapham & D. Wall. (1996). Test Construction & Evaluation. Cambridge, U.K. :Cambridge University Press.

4- Alderson, J. Charles, Caroline Clapham & Dianne Wall. (1995). Test Construction & Evaluation. Cambridge, U.K. :Cambridge University Press.

5- Alderson, J.C. (2000). Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

6- Alderson, J.C. (2001). Testing is Too Important to be Left to Testers. In Coombe, C. (Ed). Selected Papers from the 1999&2000 CTELT Conferences, pp. 1-14. Dubai: TESOL Arabia.

7- Alderson, J.C. (2002). Testing proficiency and achievement: principles and practice. In Coleman, J., Grotjahn, R. and Raatz, U (Eds), University language and the C-Test. Bochum: AKS-Verlag.

8- Anderson, Lorin, "Classroom Assessment, Enhancing the Quality of Teacher Decision Making". Laurence Erlbaum Associates Mahwan, NJ. 2003.

9- Bachman, L.F. (1990). Fundamental consideration in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

10- Bachman, L.F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. Language Testing, 19/4.

11- Banerjee, J. (2003). The TOEFL CBT (Computer-based test). Language Testing, 20, Pp 111-23.

12- Baron, J. B. (1992). Learning & Assessment: Achieving the Match. Keynote address presented at the National forum on assessment for the National Education Association, Washington, D.C.

13- Bartram, Dave and Ron Hambleton. (2006). Computer-Based Testing and the Internet: Issues and Advances. USA: Wiley.

14- Biggs, J. B. (1996). Testing: To educate or to select? Education in Hong Kong at the cross-roads. Hong Kong: Hong Kong Educational Publishing.

15- Bracey, g. (1990). Computerized Testing: A Possible Alternative to Paper & Pencil? Electronic Learning, February: 16-17.

16- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design, part 1. Language Teaching, 20: 81-89.

17- Brian, K. Lynch and Davidson, Fred, "Criterion-Referenced Language Test Development: Linking Curricula, Teachers, and Test, "Tesol Quarterly, vol. 28, 4: 277-243, 1994.

18- British Council, IELTS Australia, University of Cambridge. (2003). IELTS Handbook. UK: University of Cambridge.

19- Brown, H. Douglas, "Principles Program Evaluation" Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1980.

20- Buck, G. 2003. Assessing Listening. Cambridge: CUP.

21- Camp, R. (1993). Changing the model for the direct assessment of writing. Williamson, M. M. & Huot, b. A. (Eds.). validating holistic score for writing assessment (pp. 45-78). Creskill, NJ: Hampton.

22- Carroll J. B. "Testing Communicative Performance". Oxford, Pergoman, 1980.

23- Carroll. J. B. "The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training" in Robert Glaser. Ed., Training Research and Education. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press. 1962.

24- Cohen, A. (1994). Assessment of Language ability in the Classroom. Boston, Ma: Heinle & Heinle Publishers.

25- Coltrane, B. (2002). English language learners & high-stakes tests: An overview of the issues. ERIC Digest http://cal.org/ericcll/digest/0207coltranc.html.

26- Compass Exam Secrets Test Prepration Team. (2009). COMPASS Exam Flashcard Secrets: COMPASS Test Practice Questions & Review for the Computer Adaptive Placement Assessment and Support System. USA: Mometrix Media LLC.

27- Cook, V. 1994. The Role of Grammar in Language Teaching. Retrieved from: http://jp,e[age/mt;wpr;d/cp,/vovoam/c/Writings/Papers/GhentGrammar..html

28- Coombe, C & B. Wiens. (1999). Writing Assessment: Which Marking Scheme is Right for you? Paper presented at the 1st Annual Egypt TESOL Conference, November 1999.

29- Coombe, Christine & Nancy Hubley. 2003. Assessment Practices. TOFEL Case Studies Series. Virginia: TESOL Publications.

30- Cummings, A (1990) Expertise in Evaluating Second Language Compositions. Language Testing, 7, 31-51.

31- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment & educational equity. Harvard Educational Review 64/1: 5-30.

32- Davidson, F. & B. Lynch. (2002). Testcraft: A Teacher's Guide to Writing & Using Language Test Specifications. New Haven: Yale University Press.

33- Davidson, F. and Lynch, B. "Test craft: A teacher's Guide to Yale Univ., press, 2002.

34- Davidson, p. "Computerized Testing" in Dwight, L. et "The Fundamentals of Language Assessment" (Edt) =. Zayed University, 2005.

35- Davidson, P. (2003). The Equivalence of Paper-Based & Computer-Based Tests. IATEFL Testing, Evaluation & Assessment SIG, New directions in language testing (pp. 1-12). Oxford: pergamon Press.

36- Davies, Alan, A. Brown, C. Elder, K. Hill, T. Lumley & T. McNamara. 1999. Dictionary of Language Testing. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

37- Educational Testing Service (2002a). ETS to Reorganize International Testing operations. April 4. Available at: http://www./ets.org/news/02040301.html.

38- Educational Testing Service (2002b). Paper-Based GRE General Test Returning to Parts of Aisa. August 6. Available at: http://www./ets.org/news/02040301.html.

39- Educational Testing Service (2009). The Official Guide to the TOEFL iBT with CD-ROM, Third Edition. USA: Educational Testing Service.

40- Embrestosn, S.E. and Reise, S.P. (2000). Item response theory for psychologists. New Jersey: Lawrence Eribaum Associates, Inc, Publishers.

41- Fulcher, G. (2000). Computers in Language Testing. In brett, P. & Motteram, G. (Eds). A Special Interest in Computers. Whitesatble: IATEFL.

42- Gronlund, N, "Constructing Achievement Tests", 2nd ed., Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J, 1977.

43- Gronlund, N, "Measurement and Evaluation in Teaching 7th ed. New Macmillan Publishing Co. 1990.

44- Hamayan, E. v. 91995). Approaches to alternative Assessment. Annual Review of Applied Linguistics, 15: 212-226.

45- Hammarly, H. "An Integrated Theory of Language Teaching", Second Language Publication, Blaine W. A. 1985.

46- Hamp-Lyons, L (1990). Research on the Rating Process, TESOL Quarterly Vol. 29, No 4.

47- Hamp-Lyons, L (1990). Second Language Writing: Assessment Issues. In B. Kroll (Ed.), Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. (pp. 69-87) New York: Cambridge University Press.

48- Hamp-Lyons, L (1991). Scoring Procedures for ESL Cntexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.), Assessing Second Language Writing in Academic Contexts (pp. 241-276). Norwood, NJ: Ablex.

49- Hamp-Lyons, L. (Ed.). (1991). Assessing Second Language Writing in Academic Contexts. Norwood, NJ: Ablex.

50- Hancock, Charles R. (1994). Alternative Assessment & Second Language Study: What & Why? ERIC Digest: Center for Applied Linguistics.

51- Harris, David P. Testing English as a Second Language. New York: McGraw-Hill. 1969.

52- Heaton, J. B. (1990). Classroom Testing. Harlow: Longman.

53- Heaton, J. B. 1995. Writing English Language Tests. New York: Longman.

54- Henning, G. 1987. A Guide to Language Testing. Cambridge, Mass: Newbury House.

55- Hilke, R & P. Wadden. 2000. Taking the TOEFL test. Minimax Test Prep Series. Hong Kong: Asia Pacific Press.

56- Horn, Royal. (2006). Computer Adaptive Tests and Computer-Based Tests: an article. USA: Phi Delta Kappan.

57- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative Assessment: Answers to Commonly Asked Questions, TESOL Journal, 5: 8-10.

58- Huff, K. L. & Sireci, S. G. (2001). Validity Issues in Computer-Based Testing Educational Measurement: Issues & Practices, 20/3: 16-25.

59- Hughes, A. (1993). Backwash & TOEFL 2000. Unpublished manuscript, University of Reading, UK.

60- Hughes, A. 2000. Testing for Language Teachers. Cambridge: CUP.

61- Jacobs, H. L. et al (1981). Testing ESL Composition: A Practical Approach Rowley, Mass.: Newbury House.

62- Kemp P. & D. Toperoff (2003). Guidelines for Using Portfolio Assessment Teaching English. Produced for the English Inspectorate, Ministry Education Israel, August 1998. Retrieved June 9, 2003 from http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/defaul.html.

63- Kenyon, K. M. & Malabonga, V. (2001). Comparing Examinee Attitudes Towa Computer-Assisted & Other Oral Proficiency Assessment. Language Learning & technology, 5/2: 60-83.

64- Kohonen, V. (1999). Authentic Assessment in affective foreign language education In J. Arnold (Ed). Affect in Language Learning, Cambridge, Cambridge University Press.

65- Madaus, G. F. (1990). Testing as a social technology. Paper presented at the inaugural annual Boisi Lecture in education & public policy, Boston College, 6 December.

66- Mason, O. & Grove-Stephensen, I. (2002). Automated Free Text Marking with Paperless School. Proceedings form the 6th CAA Conference, pgs. 213-219. Loughborough: Loughborough University.

67- McDonald, A. S. (2002). The Impact of Individual Differences on the Equivalence of Computer-Based & Paper-&-Pencil Educational Assessments. Computer & Education, 39/3: 299-312.

68- McNamara, T. (2000). Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

69- Mislevy, R. J. Steinberg, L. S. & Almond, R. G. (2002). Design & analysis in task-based language assessment. Language Testing, 19/4.

70- Morrow. Keith. Communication in the Class-room. Burnt Mill. Harlow: Longman. 1981.

71- Nitko, A, "Educational Tests and Measurement: An Introduction", Harcourt Brace, Inc., 1983.

72- Nitko, A, and Susan M. Brookhart, "Educational assessment of Students", Pearson Merrill, Prentice-Hall, Columbus, Ohio, 2007.

73- Oller, John W. (1979). Language Tests at School. London: longman.

74- O'Malley, J. M. & Valdez Pierce, L. (2000). Authentic Assessment for Language Teachers. Reading, Mass: Akkison-Wesley Publishing Company.

75- Osterlind, Steven, "Constructing Test Items" 2nd, ed., Publishers, Norwell, MA, 1992.

76- Powers, D. E. (2001). Test Anxiety & Test Performance: Comparing Paper-Based & Computer-Adaptive Versions of the Graduate Record Examinations (GER) General Test. Journal of Educational Computing Research, 24/3: 249-273.

77- Read, J. (2000). Assessing Vocabulary. Cambridge, Cambridge University Press.

78- Ruth, L. & Murphy, S. (1988). Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing. Nerwood, NJ: Ablex.

79- Shakoor, Waheeda, "Alternative assessment for Determining the English Language Learners for Placement Purposes" Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, 2006.

80- Shohamy, E. (1999). Language testing: Impact. In B. Spolsky (Ed), Concise Encyclopedia of Educational Linguistics (pp. 711-714). Oxford, Engl&: Pergamon.

81- Stiggins, R. J. (1987) Design & development of performance assessments. Educational measurement: Issues & Practices, 6 (1), 33-42.

82- Tannenbaum, Jo-Ellen. (1996). Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students. ERIC Digest: Center for Applied Linguistics.

83- Taylor, C. Jamieson, J., Eignor, D., & Kersch, I. (1998). The Relationship Between Computer Familiarity & Performance on computer-Based TOEFL Test Tasks. Language Educational testing Service: Research Reports. Repotr 61 (RR-98-8).

84- Testing Communicative Performance. Oxford: Pergamon, 1980.

85- Tierney, R. J., Carter, M. A., & Desai, L. E. (1991). Portfolio Assessment in the reading-writing classroom. Norwood, MA: Chrisopher Gordon Publishers.

86- Underhill, N. (1998). Testing Spoken Language. Cambridge: CUP.

87- Valdez-Pierce, L. & J. M. O'Malley. (1996). Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers. Reading, MA: Addison Wesley.

88- Ward, William. (2009). Computer-Based Testing: Building the Foundation for Future Assessments. USA: Lea.

89- Weigle, S. C. (2002). Assessing Writing. Cambridge, Cambridge University Press.

90- Weir, C. J. (1998). The Selection of Texts & Tasks in reading. In Spring, J. & Gilroy, B. (Eds). Proceedings of the 3rd Billkent University School of English Language International ELT Conference, pp. 224-233. Ankara: bilkent University.

91- Wiggins, G. (1993). Assessment: Authenticity, context, & validity. Phi Delt Kappa 75/3: 200-14.

* * *

# الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة سيبويه
معهد اللغة العربية
قسم اللغات الحية



| | | |
|---|---|---|
| المستوى | : | الرابع |
| رقم المقرر ورمزه | : | 443عرب |
| الزمن | : | ساعتان |
| اسم المقرر | : | القواعد |
| الدرجة | : | ـــــــــ / 60 |

## اختبار الفصل الدراسي الأول

| | |
|---|---|
| اسم الطالب :...................................... | الشعبة : ................ |

السؤال الأول : في كل عبارة مما يأتي عيِّن الكلمة الخاطئة بوضع علامة (×) فوقها، ثم صوبها في المكان المعد لذلك:

1- يوسف فتى يلعب كرة القدم، وقد انضم أمس إلى نادي كبير. الكلمة بعد تصويبها: .............................

2- يحتوي هذا المعجم على ما يزيد على تسعَ عشرَ ألفَ كلمةٍ. الكلمة بعد تصويبها: .............................

3- يسر المعهد أن يكون من بين طلابه طلابًا يمضون أوقات فراغهم فيما ينفعهم. الكلمة بعد تصويبها: ............................

4- الساعة الآن الثانيةُ عشرةَ ظهرًا، وقد كاد المؤذنُ يؤذنُ للصلاة. الكلمة بعد تصويبها: ............................

5- لا باذلًا جهدًا في عمله محرومًا من جزاء جهده. الكلمة بعد تصويبها: ............................

6- الآن أضف هنا بندًا تقيس فيه أحد الأسماء الخمسة في حالة النصب:

..........................................................................................

..........................................................................................

السؤال الثاني : ضع علامة (✓) أمام ما تراه صحيحًا نحويًا ومناسبًا للفراغ فيما يأتي:

7- متى أعُد إلى بلدي فسوف .................... في طلب المزيد من العلم.

أ) أسْعَى ب) أسَعَ ج) أَسْعْ د) أَسْعِ

8- .................... أولو العلم عاملون بعلمهم.

أ) إنَّ ب) إنما ج) أصبح د) لعل

9- لا .................... علمًا يسعى وراء اللهو.

أ) طالبَ ب) طالبًا ج) طالبُ د) طالبِ

10- .................... الجامعة الطلاب جوائز لتفوقهم.

أ) تكافئ ب) تمنح ج) تصرف د) تقدِّم

السؤال الثالث : ضع علامة (✓) أمام التكملة الصحيحة لكل مما يأتي:

11- قال الله تعالى: (قال إني جاعلك للناس إمامًا) [البقرة:124].

«إمامًا» في هذه الآية:

أ) مفعول به ثان	ب) مفعول مطلق

ج) مفعول لأجله	د) حال

12- قال الله تعالى: (إن تبدوا الصدقات فنعما هي) [البقرة:271].

اقترن جواب الشرط بالفاء في الآية لأنه:

أ) جملة اسميه	ب) جملة فعلية طلبية

ج) جملة فعلية فعلها جامد	د) جملة فعلية فعلها منفي بـ «ما»

13- قال الله تعالى: (يس. والقرآن الحكيم. إنك لمن المرسلين) [يس:1-3].

كسرت همرة «إن» في الآية لوقوعها:

أ) في أول الكلام	ب) بعد القول

ج) في أول جملة الحال	د) في أول جملة جواب القسم

14- قال الله تعالى: (وما أنفقتم من نفقة أو نذرتم من نذر فإن الله يعلمه) [البقرة:270].

«ما» في هذه الآية:

أ) شرطية	ب) استفهامية

ج) موصولة		د) نافية

15- قال الله تعالى: (فانطلقا حتى إذا أتيا أهل قرية استطعما أهلها فأبوا أن يضيفوهما فوجدا فيها جدارًا يريد أن ينقض فأقامه. قال لو شئت لتخذت عليه أجرًا) [الكهف:77].

جواب «حتى إذا» في الآية هو:

أ) (استطعما أهلها)		ب) (فأبوا أن يضيفوهما)

ج) (فوجدا فيها جدارًا)		د) (قال لو شئت لتخذت عليه أجرًا)

السؤال الرابع : في كل جملة مما يأتي خطأ نحوي مقصود، ضع علامة (×) فوقها، ثم صوبها:

16- يسرني حرص المسلمات في بلدي على أن ترتدين الزي الإسلامي.

الكلمة بعد تصويبها: ....................

17- زادت قيمة المبيعات في السوق الخيريةِ على تسعةَ عشر ألفِ ريالٍ.

الكلمة بعد تصويبها: ....................

18- ياسر فتى يجيد لعبة كرة القدم، وقد انضم أمسُ إلى فريق كبير.

الكلمة بعد تصويبها: ....................

19- عسى المسلمين أن يتخذوا الصحابة قدوةً لهم في تقوى الله والجهاد في سبيله.

الكلمة بعد تصويبها: ....................

20- كان هؤلاء الطلاب هم المتفوقين لأنهم أمضوا أوقاتَ فراغهم فيما ينفعهم.

أما الذين لا يقدِّرون قيمةَ الوقت فيتعرضون لمشاقّ كثيرةٍ.

الكلمة بعد تصويبها: ....................

السؤال الخامس: أجب عن الأسئلة الآتية:

21- قال الله تعالى: (يس. والقرآنِ الحكيم. إنك لمن المرسلين) [يس:1-3].

ما سبب كسر كلمة القرآنِ في هذا الموضع؟

الجواب: ........................................................... .

22- قال الله تعالى: (وإن طآئفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما) [الحجرات:9].

ما سبب اقتران جواب الشرط بالفاء في هذا الموضع؟

الجواب: .............................................................

23- قال الله تعالى: (شهر رمضان الذي أنزل فيه القرآن هدى للناس وبينات من الهدى والفرقان) [البقرة:185].

«رمضان» اسم ممنوع من الصرف. فلماذا منع؟

الجواب: ....................................................................

24- قال الله تعالى: (ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين. ثم جعلناه نطفةً في قرار مكين) [المؤمنون:12-13].

إعراب كلمة «نطفة».

الإعراب:.....................................................

25- قال الله تعالى: (إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب) [آل عمران:190].

عين اسم «إن» في هذا الموضع.

الجواب:..............................................................

26- الآن أضف بندًا لهذا الجزء هنا.

.............................................................................................

.............................................................................................

السؤال السادس: أجب عن الأسئلة الآتية، بحيث يكون الجواب جملة تامة صحيحة نحويًا:

27- لم تحرص على الحديث مع زملائك باللغة العربية؟ (يشتمل الجواب على مفعول لأجله منصوب)

الجواب: ..............................................................

28- كم صفحة قرأت من هذا الكتاب؟ (استعمل العدد 24 واكتبه بالحروف)

الجواب: ..............................................................

29- من فاز بالجائزة؟ (يشتمل الجواب على اسم موصول معرب)

الجواب: ..............................................................

30- كم الساعة الآن؟ (ليكن الجواب: الساعة الآن الـ 11 و 12 دقيقة، على أن تكتب العددين بالحروف)

31- الآن أضف بندًا تقيس فيه الممنوع من الصرف في حالة الجر:

..........................................................................................

.........................................................................

* ما رأيك في البند رقم (10):

..........................................................................................

. .............................................................

بسم الله الرحمن الرحیم



| | | | |
|---|---|---|---|
| جامعة سیبویه | المستوى | : | الثاني |
| معهد اللغة العربیة | رقم المقرر ورمزه | : | 222 عرب |
| قسم اللغات الحیة | الزمن | : | ساعتان |
| | اسم المقرر | : | المفردات/ الألفاظ |
| | الدرجة | : | ____ 60 |

اختبار الفصل الدراسي الأول

| |
|---|
| اسم الطالب : ................................. الشعبة : ................ |

أولاً: اختر الكلمة التي تقارب في معناها الكلمة التي تحتها خط:

1- **حضر الطفل الهزیل.**

أ) المسكین

ب) الفقیر

ج) الجمیل

د) النحیف

2- **لم يستطع الرجوع بعد أن <u>ضل</u> الطريق.**

أ) عثر على

ب) وجد

ج) فقد

د) أنفق

3- **لقد كان للحضارة الإسلامية <u>آثار</u> هامة على الحضارة العالمية.**

أ) أهداف

ب) أسباب

ج) مسؤوليات

د) نتائج

4- **واجه العالم الإسلامي <u>أزمات</u> كثيرة ولكنه استطاع التغلب عليها.**

أ) اعتراضات

ب) مساعدات

ج) مسائل

د) مشكلات

5- **ألقى المدير كلمة <u>نالت</u> الاستحسان.**

أ) أعطت

ب) فقدت

ج) وجدت

د) سمعت

6- **أحب الصحيفة التي تنشر الخبر الصادق.**

أ) النبأ

ب) الإعلان

ج) القصص

د) الحديث

7- **لبلدنا موقف واضح إزاء المشكلات العالمية المختلفة.**

أ) تحت

ب) تجاه

ج) عند

د) خلف

8- **إن ادعاء إسرائيل أحقيتها في أرض فلسطين باطل.**

أ) زعم

ب) إصرار

ج) اعتراف

د) دعوة

9- **إذا أخطأ المجتهد فله <u>أجر</u>.**

أ) ثمن

ب) جائزة

ج) ثواب

د) عقاب

10- **<u>أقرت</u> اللجنة الرأي الذي عرض عليها.**

أ) رفضت

ب) غيرت

ج) اعتمدت

د) ناقشت

**الآن أضف بندًا إلى هذا القسم.**

11- ...................................................(الساق)

أ) ............................

ب) ..........................

ج) ...........................

د) ........................... (الخيار الصحيح)

ثانيًا: ضع خطًا تحت الكلمة التي تحمل معنى الكلمة الأولى:

1- أنباء أ) حوادث ب) قصص ج) إذاعة د) اخبار

2- حتف أ) مرض ب) موت ج) هرب د) مشكلة

3- ألفاظ أ) أقوال ب) كلمات ج) حروف د) محادثات

4- انخفض أ) قل ب) علا ج) ذهب د) غلا

5- مُعدل أ) متغير ب) مصنوع ج) نسبة د) تبدل

6- يمتثل أ) يطيع ب) يجيب ج) يسأل د) يمثل

7- يتأهب أ) يستعد ب) يبدأ ج) يهاب د) يقترب

8- رسالة أ) هدية ب) دعوة ج) سلام د) بحث

9- الحكيم أ) الجاهل ب) الطبيب ج) العالم د) العاقل

10- عدم أ) هواء ب) ماء ج) طين د) لا شيء

**الآن أضف بندًا إلى هذا القسم.**

11- ................... أ) ...... ب) ...... ج) ...... د) ......

ثالثًا: اختر التعريف المناسب.

1- **رأيت الرجل <u>يعدو</u>.**

أ) يعتدي على غيره.

ب) يجري بسرعة.

ج) يبطئ في السير.

د) يواصل السفر.

2- **المسلم يتصف <u>بالنشاط</u>.**

أ) الحيوية وسرعة الحركة.

ب) الفهم العميق للأمور.

ج) القدرة على حل المشكلات.

د) الشعور بالسعادة.

3- **استمعت إلى <u>الواعظ</u> في خطبة جميلة.**

أ) الإنسان العالم.

ب) الفرد الذي يفعل ما يقوله.

ج) الشخص الذي يدافع عن الفقراء.

د) الشخص الذي ينصح ويحذر.

4- **نحن نعيش الآن <u>عصر</u> المعلومات.**

أ) وقت من أوقات الصلاة.

ب) الوقت الذي يسبق الغروب.

ج) وسيلة من وسائل المواصلات.

د) فترة زمنية طويلة.

5- **لم يصم شهر رمضان لأنه قاصر.**

أ) الإنسان الذي ليس لديه مال.

ب) الشخص قصير القامة.

ج) شخص لم يبلغ الرشد بعد.

د) شخص يشكو من المرض.

6- **إذا أتقن الطالب دراسته ينجح.**

أ) وثق بما يعمله.

ب) أجاد ما يعمله.

ج) حصل على أجر كبير.

د) ذهب مبكرًا إلى عمله.

**الآن أضف بندًا إلى هذا القسم:**

7- ............................................ (الساق)

أ) ...........................

ب) ........................... (الخيار)

الصحيح)

ج) ..........................

د) ..........................

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة سيبويه
معهد اللغة العربية
قسم اللغات الحية



| | | |
|---|---|---|
| المستوى | : | الأول |
| رقم المقرر ورمزه | : | 122 عرب |
| الزمن | : | ساعتان |
| اسم المقرر | : | الأصوات |
| الدرجة | : | ______ / 60 |

## اختبار الفصل الدراسي الأول

اسم الطالب : .................................. الشعبة : ..................

السؤال الأول : ارسم دائرة حول رمز الصوت الذي تسمعه:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| -1 | ذُ | زُ | ظُ | ثُ |
| -2 | هـُ | خُ | عُ | حُ |
| -3 | فُ | فو | فِ | فِي |
| -4 | قِي | قو | قا | قَ |
| -5 | ثَ | ذَ | شَ | سَ |

السؤال الثاني : ارسم دائرة حول الكلمة التي تسمعها:

6- أ) سَالَ ب) صَالَ ج) صَارَ د) زَالَ (صار)

7- أ) سَرِير ب) صَرير ج) سَلِيل د) صَلِيل (سرير)

8- أ) سَام ب) صَام ج) شَام د) زَام (شام)

9- أ) حِصَان ب) حِسَان ج) حسَام د) حِصَار (حصان)

10- أ) مَيْمُون ب) لَيْمُون ج) لاَئِمُون د) نَائِمُون (لائمون)

السؤال الثالث : ارسم دائرة حول رمز الصوت الأول من كل كلمة تسمعها:

11- س ز ذ (زرافة)

12- هـ ح ع (حريق)

13- م ف ب (فاسد)

14- ط ت ض (ضعيف)

15- ق ك خ (قلب)

السؤال الرابع : ضع علامة (✓) أمام الكلمة التي تسمعها:

16- بش (   ) باش (   )

17- نَمْ (   ) نَام (   )

18- دِين ( ) دَيْن ( )

19- رَأْسًا ( ) رَاسَان ( )

20- دون ( ) دُنْ ( )

السؤال الخامس : اكتب كل كلمة تسعمها تحت الكلمة المشابهة لها في الوقع الموسيقي:

| عامِل | محمود | مصابيح | عُلوم | مهندسون |
|---|---|---|---|---|

21- طالب 22- مسموع 23- دكاكين 24- نقود 25- معلمون

السؤال السادس: ضع علامة (✓) في المربع أمام الجملة التي تسمعها:

26- كلبه مريض. ☐ قلبه مريض. ☐

27- فرح المدير بالعامل الجديد. ☐ فرح المدير بالعام الجديد ☐

28- من ترك هذا الكتاب؟ ☐ من قرأ هذا الكتاب؟ ☐

29- جاء أهل القرية. ☐ جاع أهل القرية. ☐

30- متى وصلت من تونس. ☐ متى اتصلت من تونس. ☐

الآن أضف سؤالًا يحتوي على خمسة بنود من نوع الثنائيات الصغرى، كما درستها في القسم الخاص باختبار الأصوات.

السؤال السابع: استمع إلى كل زوج من الكلمات الآتية: إذا كان متطابقين ضع دائرة حول الحرف (ط) وإلا فضع الدائرة حول الحرف (خ).

-31

-32

-33

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة سيبويه

معهد اللغة العربية

قسم اللغات الحية



| | | |
|---|---|---|
| المستوى | : | الثالث |
| رقم المقرر ورمزه | : | 334عرب |
| الزمن | : | ساعتان |
| اسم المقرر | : | فهم المسموع |
| الدرجة | : | ______ 60 |

اختبار الفصل الدراسي الأول

اسم الطالب : .................................... الشعبة : ..............

أولاً: في هذا الجزء ستستمع إلى عبارات ضع علامة (✓) تحت الحرف المقابل للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابات. انتبه لن تتكرر العبارات والأسئلة.

1- استمع «أيها المستمعون الكرام: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، خير ما نبدأ به بث برامجنا لهذا اليوم، تلاوة من كتاب الله».

هذه العبارة يقولها عادة مقدِّمو .................

أ- البرامج التلفازية        ب- الحفلات الكبرى

ج- البرامج الإذاعية د- خطب الجمعة

2- استمع «أعتقد أن هذه الصورة تُظهر أخي بأفضل مما هو عليه الآن».

ما رأي المتحدث في الصورة؟

أ- تُظهر الأخ أصغر مما يبدو عليه.

ب- تبدو مثل الأخ تمامًا.

ج- تُظهر الأخ أكبر مما هو عليه.

د- تبدي الأخ أحسن مما هو عليه حاليًا.

3- استمع «لم، ولن أتناول هذا المشروب؛ إذ إنني مسلم».

هذا المشروب .................

أ- عسل ب- خمر ج- عصير د- ماء

4- استمع «لكي تتمكن من صرف هذا المبلغ هنا، ينبغي أن يكون لديك حساب هنا».

هذا المتحدث موجود في .................

أ- مصرف ب- مكتب بريد

ج- مكتب توظيف د- مكتب حسابات.

5- استمع «يا إلهي! انظر إلى هذه الطائرة: إن النيران تشتعل فيها».

ماذا سيحدث لمن في الطائرة؟

أ- سيهربون ب- سيهبطون

ج- سيقفزون د- سيحترقون

6- استمع «دخل الرجل الغرفة على أصابع قدميه، ولما استيقظت المرأة ولى هاربًا».

العبارة تتحدث عن .................

أ- لص ب- زوج

ج- رجل د- أصابع القدمين

7- استمع: قال الشاعر:

ومن يتهيب صعود الجبال يعش أبد الدهر بين الحفر

في هذا البيت دعوة إلى .................

أ- الهدوء ب- الطموح

ج- الحذر د- الخوف

8- استمع «خير الكلام ما قل ودل».

هذا العبارة تعني أن أفضل الكلام .................

أ- البليغ الواضح ب- المختصر المفيد

ج- السهل الممتنع د- الموجز الفصيح.

9- استمع: «لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد».

هذه العبارة تدعو إلى .................

أ- إتقان العمل. ب- التسرع في العمل.

ج- عدم تراكم الأعمال. د- الاستمرار في العمل.

10- استمع «لقد وصفت هذه المشكلة؛ ولم تضع لها حلًا. ومن الأفضل أن يتبع الوصفة علاج لها».

تدل هذه العبارة على أن المشكلة .................

أ- قد وصفت وعولجت ب- قد وصفت وحلت

ج- لم تحل د- قد عولجت.

* الآن أضف بندًا يتكون من عبارة في ساق البند وأربعة خيارات.

11- ........................................................ (الساق)

أ- ................. ب- ..............

ج- ................. د- ............... (الخيار الصحيح)

ثانيًا: في هذا الجزء ستستمع إلى حوارات قصيرة. وستستمع إلى سؤال عقب كل حوار. ولن يكرر الحوار أو السؤال. اختر الجواب الصحيح بوضع علامة (✓) تحت الحرف المقابل للإجابة في ورقة الإجابة المخصصة لذلك.

***الحوار الأول: (استمع)***

الشخص الأول: أنا آسف غلبني النوم.

الشخص الثاني: تفضل، ولا يتكرر منك هذا ثانية.

1- هذا الحوار كان بين .................

أ- طالب وزميله　　　　ب- طالب وأستاذه

ج- أستاذ وزميله　　　　د- طبيب ومريضه

***الحوار الثاني: (استمع)***

الشخص الأول: اكتب لي كل المعلومات الآن في رسالة.

الشخص الثاني: ستصلك الرسالة خلال دقائق على الشاشة.

2- بأي وسيلة ستُرسل الرسالة؟

أ- بالبريد الإلكتروني　　　　ب- بالهاتف

ج- بالفاكس　　　　د- بالبريد الممتاز

***الحوار الثالث: (استمع)***

الشخص الأول: السلام عليكم، أنا أعمل مع عبد الرحمن في الشركة، هل هو بخير اليوم؟!.

الشخص الثاني: هو أفضل اليوم، ولكن نصحه الطبيب أن يرتاح بعد هذه الوعكة الصحية.

3- أين عبد الرحمن الآن؟

أ- في الشركة　　　　ب- يرتاح في العمل

ج- في بيته　　　　د- عند الطبيب

***الحوار الرابع: (استمع)***

الشخص الأول: سأقابل بعض الأصدقاء في النادي بعد العشاء، هل تحب أن تذهب معي يا عبد الله؟!

الشخص الثاني: كان بودي أن أذهب، إلا أنني على موعد لأرى صديقًا مريضًا لم أره منذ أسبوع.

4- لماذا لم يتمكن عبد الله من الذهاب مع صديقه؟

أ- لأنه مريض ب- لأنه سيذهب لصلاة العشاء

ج- لأنه سيذهب إلى النادي د- لأنه سيزور صديقًا له.

***الحوار الخامس: (استمع)***

الشخص الأول: سيدي المحامي، سأعمل بمشورتك. هل ترى أن أرفع دعوى على الشركة؟

الشخص الثاني: لا أحبذ ذلك. بل يمكننا تسوية الأمر خارج قاعة المحكمة.

5- ماذا سيفعل الشخص الأول؟

أ- سيستشير أحد المحامين

ب- سيرفع دعوى قضائية على الشركة

ج- سيصل إلى اتفاق مع الشركة

د- سيذهب إلى المحكمة.

***الحوار السادس: (استمع)***

الشخص الأول: كيف يمكنني الوصول إلى وسط المدينة من هنا؟

الشخص الثاني: يمكنك أن تركب حافلة أو سيارة أجرة. لكن المسافة ليست بعيدة من هنا.

6- ماذا يقترح الشخص الثاني على السائل؟

أ- أن يسأل عن الاتجاه الصحيح      ب- أن يركب حافلة

ج- أن يمشي على قدميه      د- أن يركب سيارة أجرة.

***الحوار السابع: (استمع)***

المتحدث الأول: أود أن أعرض عليك مشروعي الجديد، إذا كان لديك متسع من الوقت يا محمد.

محمد: بكل سرور، هيا! هات ما عندك.

7- ماذا يعني محمد؟

أ- أنه يفضل الكلام في وقت آخر

ب- أنه يشجع متحدثه أن يتكلم

ج- أنه يحب أن يأخذ ما عند محدثه

د- أنه مسرور بالمشروع.

***الحوار الثامن: (استمع)***

الشخص الأول: لم نرك في حفل الاستقبال يوم السبت يا يوسف؟!

يوسف: حقًّا! شعرت بأنني لا أستطيع الحضور بعد هذه الرحلة الطويلة.

8- ماذا يقصد يوسف؟

أ- لم يستطع القيام برحلة طويلة

ب- لم يتمكن من الذهاب لأنه كان متعبًا

ج- يشعر بالأسف لأنه لم يحضر

د- لم يكن موجودًا يوم السبت.

***الحوار التاسع: (استمع)***

الشخص الأول: لا أعرف هذا الشخص الذي وقف له الحضور!

الشخص الثاني: هذا رجل غني عن التعريف يا صادق.

9- الشخص الذي يتكلمان عنه ...

أ- مشهور ب- شجاع ج- غني د- صادق.

***الحوار العاشر: (استمع)***

الشخص الأول: حبة أربعة مرات يوميًا لمدة أسبوع.

الشخص الثاني: حسنًا، وهل أعود إليك مرة أخرى؟!

10- المتحدث الأول ...

أ- صيدلاني ب- طبيب ج- ممرض د- مريض.

الآن أضف بندًا يتكون من حوار وأربعة خيارات

***الحوار الحادي عشر: (استمع)***

الشخص الأول: ...................................................

الشخص الثاني: ..................................................

السؤال: ..................................................

أ- ...........                    ب- ...........

ج- ...........                    د- ............

ثالثًا: في هذا الجزء ستستمع إلى فقرتين؛ تليهما أسئلة، ضع علامة (✓) تحت الحرف المقابل للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة.

***الفقرة الأولى (الأسئلة من 1 إلى 5):***

الحسن والحسين

دخل الحسن والحسين ب بيتًا من بيوت الله، فوجدا رجلًا لا يتقن الوضوء، ولا الصلاة. فأرادا أن يرشداه إلى الصواب في كليهما؛ إلا أنهما خشيا أن يشعراه بجهله فيؤذيا شعوره. واتفقا على رأي؛ فاقتربا من الرجل، وقال كل منهما لأخيه إنه أكمل منه وضوءًا وأتقن صلاةً. ثم احتكما إلى الرجل، وقام كل واحد منهما وتوضأ فأحسن الوضوء، وصلى مطمئنا خاشعًا في الصلاة. فلما رأي الرجل منهما ذلك، عرف ما وقع فيه من خطأ، وقال لهما: أحسنتما في وضوئكما وصلاتكما، كما أحسنتما في إرشادكما، فبارك الله فيكما.

1- **أين قابل الحسن والحسين الرجل؟**

قابلاه في ......................

أ- البيت                    ب- سوق

ج- مسجد                    د- الوضوء.

2- **كان الرجل لا يجيد ......................**

أ- القيام والوضوء ب- الصلاة والقيام

ج- الوضوء والصلاة د- الصلاة والخشوع.

3- **لماذا طلب الحسن والحسين من الرجل أن يحكم بينهما؟ ...............**

أ- ليعلماه الوضوء والصلاة ب- ليبين لهما خطأهما

ج- ليعلمهما الوضوء والصلاة د- لأنه أكبر منهما

4- **ماذا أدرك الرجل؟**

أ- خطأ الحسين ب- خطأ الحسن

ج- خطأهما في الوضوء د- ما كان يخطئ فيه

الآن أضف أربعة خيارات للبند التالي:

5- **ما العنوان المناسب لهذه الفقرة؟** **(الساق)**

أ- ........... ب- ...........

ج- ........... د- ............ (الخيار الصحيح)

***الفقرة الثانية (السؤالان 6 و 8)***

صفية بنت عبد المطلب

صفية بنت عبد المطلب عمة الرسول غ كانت شاعرة باسلة. أسلمت قبل الهجرة وهاجرت إلى المدينة. في يوم أحد، قتلت يهوديًا جاء يتجسس في حصن

النساء، ونزلت إلى ساحة المعركة وبيدها رمح تضرب وجوه الناس.

6- **أسلمت صفية بنت عبد المطلب...**

أ- بعد فتح مكة　　　　ب- قبل الهجرة

ج- في أثناء معركة أحد　　　　د- بعد الهجرة.

7- **شاركت صفية بنت عبد المطلب في معركة أحد...**

أ- بمداواة الجرحى　　　　ب- بسقاية العطشى

ج- بالقتال والرمي بالرمح　　　　د- بالإشراف على حصن النساء.

الآن أضف بندًا تأخذه من الفقرة أعلاه.

8- ................................................ (الساق)

أ- ........................................

ب- ......................................

ج- .......................................

د- ....................................... (الخيار الصحيح)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة سيبويه
معهد اللغة العربية
قسم اللغات الحية



| | | |
|---|---|---|
| المستوى | : | الثالث |
| رقم المقرر ورمزه | : | 333عرب |
| الزمن | : | ساعتان |
| اسم المقرر | : | القراءة |
| الدرجة | : | ـــــــــــــــ<br>60 |

## اختبار الفصل الدراسي الأول

اسم الطالب : ..................................... الشعبة : ...................

اقرأ التعليمات الآتية قبل أن تبدأ في الإجابة:

1- الاختبار يتكون من عدة مواد تتراوح بين الجملة والفقرة الطويلة.

2- اختر الإجابة المناسبة ثم ضع علامة (✓) فوق الحرف الذي يدل عليها.

3- الأسئلة موضوعة لتختبر فهمك لما تقرؤه من جمل وفقرات.

4- أجب عن جميع الأسئلة.

1- **كان بالحافلة ستون مقعدا، نصفها فقط كان مشغولا.**

عدد المسافرين ......................

أ- ثلاثون راكبا.

ب- ستون راكبا.

ج- أربعون راكبا.

2- **لقد أسهب المتحدث فبدا الحاضرون في الانصراف.**

هذا يعني أن ......................

أ- المتكلم اختصر حديثه.

ب- الحاضرين استمتعوا بكلام المتحدث.

ج- المتحدث تكلم كثيرا.

3- **بعد أن قطع نصف المسافة، تعرض لحادث كاد يودي بحياته نتيجة للسرعة الكبيرة التي كان يقود بها.**

هذا الرجل ......................

أ- مات بعد أن قطع نصف المسافة.

ب- فقد حياته نتيجة السرعة.

ج- تعرض لحادث ونجا من الموت.

**الآن أضف بندًا لهذا الجزء.**

4- **...................................................... (الساق)**

أ- .....................

ب- ....................

ج- ....................                                    (الخيار الصحيح)

* إن اللغة العربية ـ في الوقت الحاضر ـ تشق طريقها بكل عزم وثبات؛ لكي تستعيد دورها التاريخي العظيم الذي لعبته منذ منتصف القرن السابع الميلادي، وحتى نهاية القرن الحادي عشر عندما أصبحت لغة العلم والثقافة والفكر، أي أنها الآن في طريقها لأن تصبح من جديد لغة عالمية، مثل اللغات العالمية المعاصرة.

5- **في القرن الحادي عشر الميلادي كانت اللغة العربية ..................**

أ- لغة عالمية.

ب- لغة المسلمين فقط.

ج- اللغة الوحيدة في العالم.

6- **يرى الكاتب أن اللغة العربية .....................**

أ- سوف تكون لغة كل العالم.

ب- أصبحت لغة دولية.

ج- سوف تصبح لغة عالمية.

7- **قال ﷺ: «ما أكل أحدٌ طعامًا قط خيرًا من أن يأكل من عمل يده».**

تعني هذه العبارة أن الرسول ﷺ يدعو إلى: ..........

أ- كثرة العمل.

ب- أفضلية العمل.

ج- قلة العمل.

8- **رأيت أمس في طريقي إلى عيادتي الخاصة لافتة كُتب عليها (شقة للإيجار)، وأرغب في استئجارها.**

نفهم من هذه العبارة أن المتحدث: ......................

أ- تاجر　　　　　ب- مهندس　　　　　ج- طبيب

**الآن أضف بندًا يقيس الاستنتاج مثل البند السابق.**

9- **......................................................　　　(الساق)**

أ- ........................　　　　　(الخيار الصحيح)

ب- ......................

ج- .......................

10- **القرآن يدعو إلى العلم من أوسع أبوابه، ذلك العلم الذي ينظم كل ما يتصل بالحياة، ولا يقتصر على علم الشريعة أو العلم الديني.**

تدل فكرة الكاتب في العبارة على أن الإسلام يدعو إلى العلم ...........

أ- الشامل　　　　ب- الخاص　　　　ج- الحديث

11- **قال الأب لزوجته: جاءني اليوم حسام وطلب يد ابنتنا سهام:**

تعني هذه العبارة أن حسامًا يريد:

أ- التحدث معها

ب- الزواج منها

ج- معرفتها

12- «**يعزى السبب في عدم اهتمام أطفالنا اليوم بالقراءة إلى كثرة جلوسهم أمام الحاسوب**».

هذه العبارة تشير إلى أن الحاسوب ........................

أ- يقلل من ساعات القراءة.

ب- يقلل من اهتمام الأطفال بالعلم.

ج- يكثر من اهتمام الأطفال بالقراءة.

13- «**كادت الشمس تغيب؛ وأخشى أن يفوتنا وقت الصلاة**».

الصلاة المعنية هنا هي صلاة ........................

أ- العصر　　　　ب- المغرب　　　　ج- الفجر

14- «**للأسف، أنا في الرياض الآن، وسيبدأ المؤتمر في مكة بعد نصف ساعة**».

ماذا سيفعل هذا الشخص في الغالب؟

أ- سيسافر إلى مكة

ب- سيتابع المؤتمر

ج- سيعتذر عن الحضور

15- **الآن أضف بندًا يقيس (التّوقُّع) مثل البند السابق.**

............................................................ . (الساق)

أ- ........................ (الخيار الصحيح)

ب- ........................

ج- ........................

16- «**كانت مأساة حقًا! فقد ضلوا الطريق في الصحراء، وكان الحر شديدًا؛ فمات منهم كثيرون**».

مات الكثيرون بسبب ........................

أ- الجوع ب- العطش ج- البرد

17- «**سئل شخص: ما الفرج بعد الشدة؟ فقال: أن تُقسم على ضيفك؟ فيعتذر بالصوم!**».

هذا الرجل ........................

أ- فقيه ب- جاهل ج- بخيل

18- **مالي مرضت فلم يَعُدْني عائدٌ منكم، ويمرضُ كلبكمْ فأعود**

غرض الشاعر هنا ........................

أ- اللوم ب- الهجاء ج- الاعتذار

19- «**المرء قليل بنفسه، كثير بإخوانه**».

هذا المثل تضربه العرب للحث على ........................

أ- الاتفاق    ب- التواضع    ج- الكثرة

اقرأ الفقرة التالية، ثم أجب عما يليها من أسئلة:

تناوب رسول الله غ وعليٌّ بن أبي طالب، وأحد الصحابة في سفر على جمل، فكان إذا جاء دوره في المشي مشى؛ فيطلبان منه ألا يمشي فيرفض، ويقول: «**ما أنتم بأقدر مني على المشي، ولا أنا بأقل منكم حاجةً أجرًا من الله**».

20- **الفكرة المركزية لهذه القصة:**

أ- رفقة الرسول غ.

ب- حسن التعامل مع الرفاق.

ج- اختيار الرفقة في السفر.

21- **العنوان المناسب للقصة هو ........................**

أ- السفر بالإبل

ب- الأجر

ج- حسن الصحبة

* من الصعوبات التي يواجهها سكان الريف، انخفاض الدخل الناجم عن ممارسة أعمال الزراعة والرعي وقلة فرص العمل المجزي التي تمكنهم من توفير دخل إضافي. ويتسبب هذا الوضع في الهجرة إلى المدينة؛ حيث فرص العمل المجزية من ناحية، وسهولة العمل من ناحية أخرى مما يؤدي إلى ترك الأعمال الزراعية للنساء والأطفال، وبذلك انخفض الإنتاج الزراعي أيضًا.

22- **يقول الكاتب إن من أسباب الهجرة من الريف إلى المدينة: ...........**

أ- كثرة المنتجات الزراعية.

ب- عدم توفر فرص العمل بالريف.

ج- السكن بالمدينة أفضل للنساء والأطفال.

23- **من النتائج المباشرة للهجرة من الريف: ...........**

أ- قلة الإنتاج الزراعي.

ب- إتاحة فرص العمل للنساء دون الأطفال.

ج- ممارسة أعمال الزراعة والرعي.

* لم تظهر الشمس طيلة الشهر الماضي، والسحب الممطرة لم تغب من السماء. والآن، الحمد لله، يمكننا أن نخلع هذه الملابس الصوفية الثقيلة.

24- **الجو الذي كان سائدًا في الشهر الماضي كان: ...........**

أ- باردا ممطرًا ب- حارًا ممطرًا ج- باردًا جافًا

* إن الفواكه تحتوي على السكر بنسبة 15% تقريبًا، ونسبة السكر في العصير أكثر منها في الفاكهة قبل عصرها، وهذا السكر – رغم فائدته – يؤثر في الجسم إذا ما استهلك بكثرة؛ إذ يتسبب في اختلال توزيع السكر في الدم إذا زادت كمياته، كما يرهق الجسم والكبد.

25- **نسبة السكر قبل تحويل الفاكهة إلى عصير: ...........**

أ- تبلغ 15% في الحالتين.

ب- أكبر منها بعد العصر.

ج- أقل منها بعد العصر.

26- **عدم التوازن في توزيع السكر في الدم نتيجة لـ: ...........**

أ- زيادة استعمال السكر.

ب- ضعف الجسم والكبد.

ج- شرب عصير الفاكهة.

27- **من العبارة السابقة نفهم أن للسكر: ...........**

أ- فائدةً إذا استهلك باعتدال.

ب- ضررًا إذا تناوله الشخص قبل عصر الفاكهة.

ج- ضررًا إذا تناوله الشخص بعد عصر الفاكهة.

**الآن: أضف هنا فقرة، ثم استخرج منها بعض البنود.**

* * *

# ثبت المصطلحات

## أولاً: عربي-إنجليزي:

### أ

| | |
|---|---|
| **اتجاه** | Approach |
| **اتصال** | Communication |
| **إجابة مفتاحية** | Key answer |
| **إجراء** | Procedure |
| **اختبار** | Test |
| **اختبار حاسوبي متكيف** | Computer-adaptive testing (CAT) |
| **اختبار ذاتي** | Subjective test |
| **اختبار غير مباشر** | Indirect test |
| **اختبار قائم على الأداء** | Performance-based test |
| **اختبار قبلي** | Pre test |
| **اختبار مباشر** | Direct test |
| **اختبار معتمد على الحاسب الآلي** | Computer-based testing (CBT) |
| **اختبار مواز** | Parallel test |
| **اختبارات الاستعداد اللغوي** | Aptitude tests |
| **اختبارات التحصيل** | Achievement tests |
| **اختبارات التصنيف** | Placement tests |
| **اختبارات الكفاية** | Proficiency tests |
| **اختبارات المعلم** | Teacher-mode tests |
| **اختبارات المفردات** | Vocabulary tests |
| **اختبارات النطق** | Pronunciation tests |

| | |
|---|---|
| اختبارات تحديد المستوى | Placement tests |
| اختبارات تشخيصية | Diagnostic tests |
| اختبارات تصفية | Screening tests |
| اختبارات تكاملية | Integrative tests |
| اختبارات تكوينية | Formative tests |
| اختبارات ذاتية | Subjective tests |
| اختبارات سرعة | Speed tests |
| اختبارات شبكية | Internet-Based Tests |
| اختبارات صفية | Classroom tests |
| اختبارات قبلية | Pre-tests |
| اختبارات قوة | Power tests |
| اختبارات محوسبة | Computer-based tests |
| اختبارات مصيرية | High-Stakes tests |
| اختبارات مفصلة | Tailored tests |
| اختبارات مقننة | Standardized tests |
| اختبارات منفصلة | Discrete point tests |
| اختبارات موضوعية | Objective tests |
| اختيار من متعدد | Multiple-Choice |
| أخطاء المبالغة | Exaggeration errors |
| أداء لغوي | Language performance |
| أداة قياس | Measurement instrument |
| ارتباط | Correlation |
| أرومة | Stem |
| استجابات | Responses |

| | |
|---|---|
| Right response | استجابة صحيحة |
| Facts recall | استدعاء الحقائق |
| Language usage | استعمال لغوي |
| Authenticity | أصالة |
| Phonemes | أصوات رئيسة |
| Reorder | إعادة الترتيب |
| Re arrangement | إعادة ترتيب |
| Test-Retest | إعادة تطبيق الاختبار |
| Mechanical | آلي |
| Error selection | انتقاء الخطأ |
| Moderation | انحياز |
| Washback | انعكاسية الاختبار |
| Backwash | انعكاسية الاختبار |

ب

| | |
|---|---|
| Alternatives | بدائل |
| Right alternatives | بديل صحيح |
| Construction | بناء |
| Item construction | بناء البند |
| Item | بند |
| Directed-response item | بند الاستجابة الموجهة |
| Forced-choice item | بند جبري الاختبار |
| Item bank | بنك أسئلة |
| Item Bank | بنك البنود |
| Data | بيانات |

| ت | |
|---|---|
| Item analysis | تحليل البنود |
| Curricula analysis | تحليل المناهج |
| Contrastive analysis | تحليل تقابلي |
| Changing | تحويل |
| Culture bias | تحيز ثقافي |
| Standard bias | تحيز معياري |
| Guessing | تخمين |
| Blind guessing | تخمين أعمى |
| Random guessing | تخمين عشوائي |
| Note taking | تدوين مذكرات |
| Structures | تراكيب |
| Language structures | تراكيب اللغة |
| Ordering | ترتيب |
| Scoring | تصحيح |
| Mechanical Scoring | تصحيح آلي |
| Grade Inflation | تضخم الدرجات |
| Item developing | تطوير البنود |
| Error recognition | تعرف الخطأ |
| Identification | تعريف |
| Instructions | تعليمات |
| Self rating | التقدير الذاتي |
| Oral presentation | تقديم شفوي |
| Evaluation | تقويم |

| | |
|---|---|
| Assessment | تقييم |
| Performance assessment | تقييم الأداء |
| Peer assessment | تقييم الأقران |
| Digital assessment | التقييم الرقمي |
| Latent trail assessment | تقييم السمات الكامنة |
| Oral proficiency assessment | تقييم الكفاية الشفوية |
| Alternative assessment | تقييم بديل |
| Experimental assessment | تقييم تجريبي |
| Analytic assessment | تقييم تحليلي |
| Educational assessment | تقييم تعليمي |
| Traditional assessment | تقييم تقليدي |
| Formative assessment | تقييم تكويني |
| External assessment | تقييم خارجي |
| Internal assessment | تقييم داخلي |
| Self-assessment | تقييم ذاتي |
| Comprehensive assessment | تقييم شامل |
| Diagnostic assessment | تقييم شخصي |
| Effective assessment | تقييم فعال |
| Quantitative assessment | تقييم كمي |
| Qualitative assessment | تقييم كيفي |
| Criterion- reference assessment | تقييم محكي المرجع |
| Local assessment | تقييم محلي |
| Local assessment | تقييم محلي |
| On-going assessment | تقييم مستمر |

| | |
|---|---|
| Micro assessment | تقييم مصغر |
| Norm-referenced assessment | تقييم معياري المرجع |
| Macro assessment | تقييم مكبر |
| Portofolio assessment | تقييم ملفات الأعمال |
| Systematic-assessment | تقييم نظامي |
| Global assessment | تقييم واسع |
| Formation | تكوين |
| Cohesion | تماسك |
| Discrimination | التمييز |
| Sound discrimination | تمييز الأصوات |
| Error discrimination | تمييز الخطأ |
| Intonation | تنغيم |
| Instructions | توجيهات |
| Expansion | توسيع |
| ث | |
| Reliability | الثبات |
| Minimal pairs | ثنائيات صغرى |
| ح | |
| Test wiseness | حنكة اختبارية |
| خ | |
| Error | خطأ |
| Halo error | خطأ الهالة |
| Constant error | خطأ ثابت |
| plan | خطة |

| | |
|---|---|
| خيار | Option |
| خيار صحيح | Right option |
| خيارات | Options |
| **د** | |
| درجة | Score |
| درجة حقيقية | True score |
| درجة خام | Raw score |
| درجة فاصلة | Cut score |
| درجة ملاحظة | Observed score |
| دلالة | Significance |
| **ر** | |
| ربط | Connection |
| **س** | |
| ساق | Stem |
| سهولة التطبيق | Practicality |
| سياق | Context |
| **ش** | |
| شامل/ تكاملي | Global/integrative |
| شفاهة | Oral |
| **ص** | |
| الصدق | Validity |
| صدق البناء | Constructive validity |
| صدق المحتوى | Content validity |

| | |
|---|---|
| Concurrent validity | صدق تلازمي |
| Face validity | صدق ظاهري |
| Distractors | صوارف |
| Consonants | صوامت |
| Velarized sound | صوت مفخم |
| | ع |
| Language elements | عناصر اللغة |
| | غ |
| Cheating | غش |
| | ف |
| Listening comprehension | فهم المسموع |
| Reading comprehension | فهم المقروء |
| Phonemes | فونيمات |
| | ق |
| Oral competence | قدرة شفوية |
| Linguistic Competence | قدرة لغوية |
| Extensive reading | قراءة موسعة |
| Clues | قرائن |
| Test anxiety | قلق اختباري |
| Grammar Structures | القواعد والتراكيب |
| Measurement | القياس |
| Time restriction | قيود الزمن |

| | |
|---|---|
| **ك** | |
| Restricted writing | **كتابة مقيدة** |
| Guided writing | **كتابة موجهة** |
| Language Proficiency | **كفاية لغوية** |
| **ل** | |
| Foreign language | **لغة أجنبية** |
| Mother tongue | **لغة أم** |
| Second language | **لغة ثانية** |
| National language | **لغة قومية/ وطنية** |
| **م** | |
| Mean | **متوسط (حسابي)** |
| Synonym | **مرادف** |
| Matching | **مزاوجة** |
| Distractors | **مشتتات** |
| Concord | **مطابقة** |
| Data processing | **معالجة البيانات** |
| Index co-efficiency | **معامل** |
| Discrimination index | **معامل التميز** |
| Reliability index | **معامل الثبات** |
| Validity index | **معامل الصدق** |
| Difficulty index | **معامل الصعوبة** |
| Performance standards | **معايير الأداء** |
| Information | **معلومات** |
| Criterion | **معيار** |

| | |
|---|---|
| مقابل/ مضاد | Antonym |
| مقابلة | Interview |
| مقدمات | Premises |
| مقياس تحليلي | Analytical scale |
| مُقيِّم | Rater |
| مقيِّم إلكتروني | Electronic rater |
| ملف الأعمال | Portofolio |
| مناهج اللغة | Language curriculae |
| منبهات | Clues |
| مهارات آلية | Mechanical skills |
| مواءمة | Matching |
| مواصفات | Specifications |
| مواصفات الاختبار | Test specification |

## ن

| | |
|---|---|
| نبر | Stress |
| نظام مرجعي | Reference System |
| نواتج التعلم | Learning outcomes |

ثانياً: إنجليزي - عربي

| A | |
|---|---|
| Achievement tests | اختبارات التحصيل |
| Alternative assessment | تقييم بديل |
| Alternatives | بدائل |
| Analytic assessment | تقييم تحليلي |
| Antonym | مقابل/ مضاد |
| Aptitude tests | اختبارات الاستعداد اللغوي |
| Assessment | تقييم |

| B | |
|---|---|
| Backwash | انعكاسية الاختبار |
| Blind guessing | تخمين أعمى |

| C | |
|---|---|
| Cheating | غش |
| Classroom tests | اختبارات صفية |
| Clues | قرائن |
| Clues | منبهات |
| Cohesion | تماسك |
| Comprehensive assessment | تقييم شامل |
| Computer-Adaptive Test | اختبار حاسوبي متكيف |
| Computer-based tests | اختبارات محوسبة |
| Concord | مطابقة |
| Connection | ربط |

| | |
|---|---|
| Consonants | صوامت |
| Constant error | الخطأ الثابت |
| Constructive validity | صدق البناء |
| Context | سياق |
| Criterion | معيار |
| Criterion- reference assessment | تقييم محكي المرجع |
| Culture bias | تحيز ثقافي |
| Curricula analysis | تحليل المناهج |

## D

| | |
|---|---|
| Data | بيانات |
| Data processing | معالجة البيانات |
| Diagnostic assessment | تقييم شخصي |
| Diagnostic tests | اختبارات تشخيصية |
| Difficulty index | معامل الصعوبة |
| Digital assessment | التقييم الرقمي |
| Discrimination | التمييز |
| Discrimination index | معامل التميز |
| Distractors | صوارف |
| Distractors | مشتتات |

## E

| | |
|---|---|
| Educational assessment | تقييم تعليمي |
| Effective assessment | تقييم فعال |
| Electronic rater | مقيِّم إلكتروني |
| Error | خطأ |

| | |
|---|---|
| Error discrimination | تمييز الخطأ |
| Error recognition | تعرف الخطأ |
| Error selection | انتقاء الخطأ |
| Evaluation | تقويم |
| Exaggeration errors | أخطاء المبالغة |
| Expansion | توسيع |
| Experimental assessment | تقييم تجريبي |
| Extensive reading | قراءة موسعة |
| External assessment | تقييم خارجي |

## F

| | |
|---|---|
| Facts recall | استدعاء الحقائق |
| Foreign language | لغة أجنبية |
| Formation | تكوين |
| Formative assessment | تقييم تكويني |
| Formative tests | اختبارات تكوينية |

## G

| | |
|---|---|
| Global assessment | تقييم واسع |
| Grammar-Structures | القواعد والتراكيب |
| Guessing | تخمين |
| Guided writing | كتابة موجهة |

## H

| | |
|---|---|
| Halo error | خطأ الهالة |
| High-Stakes tests | اختبارات مصيرية |

## I

| | |
|---|---|
| Identification | تعريف |
| Information | معلومات |
| Instructions | تعليمات |
| Instructions | توجيهات |
| Integrative tests | اختبارات تكاملية |
| Internal assessment | تقييم داخلي |
| Internet-Based Tests | اختبارات شبكية |
| Interview | مقابلة |
| Intonation | تنغيم |
| Item | بند |
| Item Bank | بنك البنود |
| Item construction | بناء البند |
| Item developing | تطوير البنود |

## K

| | |
|---|---|
| Key answer | إجابة مفتاحية |

## L

| | |
|---|---|
| Language curriculae | مناهج اللغة |
| Language elements | عناصر اللغة |
| Language performance | أداء لغوي |
| Language Proficiency | كفاية لغوية |
| Language structures | تراكيب اللغة |
| Language usage | استعمال لغوي |
| Latent trait assessment | تقييم السمات الكامنة |

| | |
|---|---|
| Learning outcomes | نواتج التعلم |
| Linguistic Competence | قدرة لغوية |
| Listening comprehension | فهم المسموع |
| Local assessment | تقييم محلي |

## M

| | |
|---|---|
| Macro assessment | تقييم مكبر |
| Matching | مزاوجة |
| Matching | مواءمة |
| Mean | متوسط (حسابي) |
| Measurement | القياس |
| Measurement instrument | أداة قياس |
| Mechanical Scoring | تصحيح آلي |
| Mechanical skills | مهارات آلية |
| Micro assessment | تقييم مصغر |
| Minimal pairs | ثنائيات صغرى |
| Mother tongue | لغة أم |
| Multiple-Choice | اختيار من متعدد |

## N

| | |
|---|---|
| National language | لغة قومية/ وطنية |
| Norm-referenced assessment | تقييم معياري المرجع |

## O

| | |
|---|---|
| Objective tests | اختبارات موضوعية |
| On-going assessment | تقييم مستمر |
| Options | خيارات |

| | |
|---|---|
| Oral competence | قدرة شفوية |
| Oral presentation | تقديم شفوي |
| Oral proficiency assessment | تقييم الكفاية الشفوية |

## P

| | |
|---|---|
| Peer assessment | تقييم الأقران |
| Performance assessment | تقييم الأداء |
| Phonemes | أصوات رئيسة |
| Phonemes | فونيمات |
| Placement tests | اختبارات التصنيف |
| Placement tests | اختبارات تحديد المستوى |
| Portfolio | ملف الأعمال |
| Portfolio assessment | تقييم ملفات الأعمال |
| Power tests | اختبارات قوة |
| Premises | مقدمات |
| Pre-tests | اختبارات قبلية |
| Proficiency tests | اختبارات الكفاية |
| Pronunciation tests | اختبارات النطق |

## Q

| | |
|---|---|
| Qualitative assessment | تقييم كيفي |
| Quantitative assessment | تقييم كمي |

## R

| | |
|---|---|
| Random guessing | تخمين عشوائي |
| Rater | مُقيِّم |
| Re arrangement | إعادة ترتيب |

| | |
|---|---|
| Reading comprehension | فهم المقروء |
| Reference System | نظام مرجعي |
| Rehabilitee  index | معامل الثبات |
| Reliability | الثبات |
| Responses | استجابات |
| Restricted writing | كتابة مقيدة |
| Right alternative | بديل صحيح |
| Right option | خيار صحيح |
| Right response | استجابة صحيحة |
| Rythm | وقع موسيقي |

## S

| | |
|---|---|
| Scoring | تصحيح |
| Screening tests | اختبارات تصفية |
| Second language | لغة ثانية |
| Self rating | التقدير الذاتي |
| Self-assessment | تقييم ذاتي |
| Sound discrimination | تمييز الأصوات |
| Specifications | مواصفات |
| Speed tests | اختبارات سرعة |
| Standard bias | تحيز معياري |
| Standardized tests | اختبارات مقننة |
| Stem | أرومة |
| Stem | ساق |
| Stress | نبر |

| | |
|---|---|
| Subjective tests | اختبارات ذاتية |
| Synonym | مرادف |
| Systematic-assessment | تقييم نظامي |

## T

| | |
|---|---|
| Tailored tests | اختبارات مفصلة |
| Teacher-mode tests | اختبارات المعلم |
| Test | اختبار |
| Test anxiety | قلق اختباري |
| Test specification | مواصفات الاختبار |
| Time restriction | قيود الزمن |
| Traditional assessment | تقييم تقليدي |

## V

| | |
|---|---|
| Validity | الصدق |
| Validity index | معامل الصدق |
| Velarized sound | صوت مفخم |
| Vocabulary tests | اختبارات المفردات |

* * *